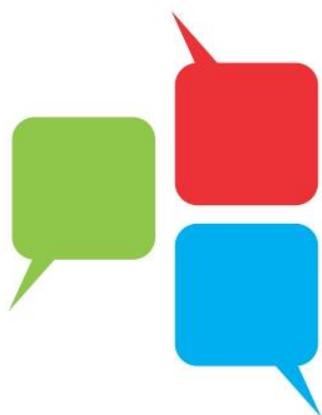


Observat<sup>o</sup>rio  
do Mundo do Trabalho

 Observatório  
em Debate

GOIÂNIA  
DEZEMBRO DE 2015

## EDITORA

Dra. Andréia Farina de Faria – IFG

## COMISSÃO EDITORIAL

Ma. Denise Talitha Soares Carneiro – IFG

Me. Maxmillian Lopes da Silva – IFG

## COLABORADORES

Dr. Antônio Alberto Brunetta – UFSC

Dr. Marcílio Rodrigues Lucas – UFGD

Dr. Thiago Igor Ferreira Metzker – UFMG

Dra. Valéria de Bettio Mattos – UFFS

Ma. Carla Borges Ferreira – DIEESE/RJ

Ma. Letícia Del Grossi Michelotto – UFU

Ma. Maíra Soares Ferreira – UFG

Ma. Maria Carolina Rodrigues Boaventura – UFU

Ma. Nathalia Cordeiro Laurias – IFG

Me. Neville Júlio de Vilasboas e Santos – IFG

Me. Weber Tavares da Silva Jr. – IFG

## DO PIPMO AO PRONATEC: HISTÓRIA E ATUALIDADE DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Luciano Alvarenga Montalvão\*

### RESUMO

Criado no final do ano de 2011 – por meio da Lei n. 12.513 – o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) se apresentou como mais uma tentativa governamental de massificar a formação da classe trabalhadora. Precedido por outros três programas de envergadura nacional – a saber, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), que vigorou entre 1963 e 1982; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que durou entre os anos de 1995 e 2002; e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), criado em 2003 e encerrado em 2007 – o Pronatec vem repetindo a fórmula tradicional dos cursos de curta duração estritamente direcionados para a preparação da mão de obra semiquificada. Decorrente também de um novo pacto entre o Estado, o empresariado e os serviços nacionais de aprendizagem, o corrente programa federal tem sido fonte de retroalimentação da iniciativa privada e de desoneração dos setores produtivos com a formação da força de trabalho. Neste artigo, pretende-se refletir acerca do passado e do presente da formação dos trabalhadores por meio dos programas nacionais de qualificação, discutindo seus aspectos políticos, pedagógicos e econômicos, apontando convergências e similaridades entre o Pronatec e seus predecessores.

**Palavras-chave:** Pronatec. Qualificação profissional. Classe trabalhadora.

### INTRODUÇÃO

Como aponta Kuenzer (2006), as tentativas de elaboração e implementação de programas em âmbito nacional que buscaram conjugar o acesso à formação profissional, a geração de emprego, trabalho e renda não são novas, muito pelo contrário, se repetiram ao longo das últimas décadas. Foram significativos os esforços para formular políticas públicas capazes de articular um projeto de educação direcionado aos trabalhadores e à qualificação profissional para atender as demandas dos setores produtivos.

---

\* Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestrado em Educação pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (MIELT/UEG). É servidor técnico-administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Inhumas (IFG) e professor em Instituições particulares de ensino superior.

Desde a década de 1960 até a atualidade, com a recente criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Brasil já desenvolveu três outros programas governamentais nos mesmos moldes, a saber: o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), concebido no governo João Goulart e apropriado pelos governos militares; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), do governo Fernando Henrique Cardoso; e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), criado no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

A partir da compreensão do contexto socioeconômico em que estes programas foram criados e desenvolvidos, e de seus aspectos políticos, econômicos e pedagógicos, pretende-se, ao longo deste artigo, encontrar os pilares de convergência e as similaridades entre os programas anteriores e o seu “herdeiro” contemporâneo, o Pronatec. Almeja-se também apreender a importância histórica e os desdobramentos de cada um destes programas para o campo das políticas de profissionalização direcionadas à classe trabalhadora, colocando em questão qual tem sido o modelo e os limites da formação oferecidas a estes sujeitos.

### O PROGRAMA INTENSIVO DE PREPARAÇÃO DE MÃO DE OBRA – PIPMO

Concebido no governo do presidente João Goulart, em meados de 1963, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) foi proposto para ser executado em vinte meses, mas acabou tendo a duração de aproximadamente vinte anos. Caracterizado como um programa de natureza transitória e de caráter emergencial, o PIPMO durou até o ano de 1982, período em que, em decorrência da crise econômica e da escassez de empregos, deixou de ser aceitável investir na formação de mão de obra excedente (BARRADAS, 1986).

Inicialmente denominado PIPMOI, cuja última letra da sigla indicava seu direcionamento para a formação de mão de obra para a incipiente indústria brasileira, o programa foi apropriado pelos governos militares tornando-se bandeira da política destes. Sua proposta inicial era oferecer cursos de profissionalização para trabalhadores pouco escolarizados seguidos de encaminhamento para o emprego. Planejado e executado em um primeiro momento pelo Ministério da Educação – na então Diretoria de Ensino Industrial (DEI) – foi transferido para o Ministério do Trabalho em 1975, ocasião em que seus cursos passaram a contemplar também os setores primário (agricultura) e terciário (comércio e serviços) da economia (SANTOS, 2006).

Organizado no formato de cursos de curta duração, de natureza iminentemente prática e operacional, o PIPMO foi executado a partir de parcerias, especialmente com os serviços nacionais de aprendizagem, as escolas técnicas, as universidades, as prefeituras, os sindicatos e também com as próprias indústrias. O governo federal disponibilizava os recursos e os parceiros formadores eram responsáveis pela execução do programa em cada Estado ou região do país (SANTOS, 2006).

Em face de sua metodologia de qualificação – que não ultrapassava os patamares de um treinamento – canteiros de obras, campos agrícolas e o próprio chão de fábrica foram transformados em salas de aula. Bastava que houvesse, de um lado, os formadores capacitados, e de outro, trabalhadores pouco qualificados empenhados em se integrar à nova realidade do mundo do trabalho. (SANTOS, 2006).

A industrialização brasileira foi acompanhada de outros processos sociais como o êxodo rural e o deslocamento das massas trabalhadoras de outros ramos produtivos para a indústria. Tanto os trabalhadores que haviam se deslocado do campo para a cidade, como aqueles que abandonaram o subemprego ou os domínios mais tradicionais da economia – predominantemente agrícola e pecuária – demandavam uma nova qualificação profissional. Além de sua inaptidão conjectural para o labor na indústria, esses trabalhadores esbarravam nas inovações tecnológicas e nas novas relações de trabalho advindas do processo de industrialização. As requisições impostas pela nascente indústria brasileira não mais suportavam a admissão de trabalhadores sem que houvesse uma adaptação aos novos equipamentos e conformação às novas atitudes e rotinas da organização fordista e taylorista<sup>1</sup>. Além do aspecto quantitativo, de garantir mão de obra em quantidade suficiente para impulsionar a industrialização emergente, tratou-se de formar qualitativamente um trabalhador capaz de operá-la e a ela se integrar (BARRADAS, 1986).

O novo maquinário da indústria brasileira exigia um trabalhador qualificado, em pequeno número, e semiquilificado em grande maioria, o que, de qualquer formar, não eliminava a necessidade de um programa em âmbito nacional de formação profissional. O empresariado brasileiro tratou logo de se desresponsabilizar pela capacitação dos seus trabalhadores, transferindo tal incumbência para o Estado que, ao assumir os custos da preparação da força de trabalho, possibilitava maior lucratividade para os agentes econômicos, fortalecendo o processo de acumulação do capital (BARRADAS, 1986).

---

<sup>1</sup> Taylorismo e Fordismo são frutos das primeiras tentativas de organização racional da força de trabalho e da produção capitalista. O Taylorismo – desenvolvido pelo engenheiro norte americano Frederick Taylor ainda nas primeiras décadas do século XX – ficou conhecida como “Administração científica” considerando se tratar dos primeiros esforços sistematizados de elevar a produtividade e eliminar os tempos ociosos no trabalho.

### No entendimento de Barradas (1986):

O Estado, com o objetivo de diminuir o tempo de adaptação do trabalhador às novas tecnologias e às novas atitudes de trabalho, inerentes às novas relações de produção, propôs-se criar um programa “emergencial” que deveria: treinar operários já empregados no sentido de adequá-los aos novos padrões tecnológicos, bem como aos novos padrões de comportamento decorrentes das novas tecnologias importadas; treinar novos operários no sentido de contar com uma reserva de mercado que possibilitasse maior poder de manipulação dos empresários [...] (BARRADAS, 1986, p. 40).

O Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra foi criado neste contexto em que: colocavam-se em disputa os rumos do desenvolvimento da nação brasileira; o país passava por profundas transformações geográficas, econômicas, sociais e políticas; estabeleciam-se os primeiros pactos entre o Estado e os grupos econômicos representantes da elite dominante; o estágio da acumulação capitalista e a chegada tardia das inovações industriais provocou a necessidade de adequações e de intervenção estatal (BARRADAS, 1986)

O PIMPO foi uma resposta paulatina e palpável ao estrangulamento imputado ao desenvolvimento brasileiro em razão de sua estrutura ocupacional inapta e inapropriada à industrialização. A educação – em especial o campo da profissionalização – ganhou a função basilar de desenvolver os conhecimentos e habilidades requisitadas dos trabalhadores para o projeto desenvolvimentista brasileiro (BARRADAS, 1986).

Ainda segundo Barradas (1986), o propósito do PIPMO não foi a formação dos trabalhadores e, tampouco, a qualificação profissional. Tratou-se de oferecer às massas operárias um treinamento que, em razão de seu forte caráter de adestramento, fosse capaz de prepará-los para ingressar nos exércitos de reserva.

Por adestramento compreende-se o processo em que à medida em que ocorre a separação entre planejamento e execução, e a conseguinte divisão e simplificação das tarefas, o trabalho vai sendo apartado de sua dimensão intelectual e a tendência é a desqualificação da força de trabalho. O trabalhador perde a sua autonomia, sendo impedido de tomar decisões e de intervir nos processos de trabalho, restando-lhe apenas a execução das tarefas da rotina laboral. A divisão hierarquizada das tarefas produtivas e a desqualificação da força de trabalho constituem as novas formas de controle capitalista sobre os trabalhadores. A chegada da industrialização no Brasil – com a introdução do maquinário e das inovações da reestruturação taylorista-fordista – coroou esse processo de desqualificação do trabalhador,

contraditoriamente, forjado em um programa de qualificação profissional controlado e financiado pelo Estado (BARRADAS, 1986).

A principal função do PIPMO foi formar a mão de obra para os setores produtivos, em especial para a indústria. Com o número de postos de trabalho em declínio exponencial, o programa foi se tornando naturalmente dispensável. Os desempregados e subempregados que realizavam os cursos não conseguiam se reintegrar ao mundo do trabalho e, meses depois, estavam de volta ao programa. Nos últimos anos da década de 1970, as atividades do PIPMO foram drasticamente diminuídas e seu financiamento suprimido significativamente. Nos anos seguintes, entre 1980 e 1982, houve um rápido esvaziamento do programa e sua inevitável extinção. Fiscalizado pelo Tribunal de Contas da União em razão da descontinuidade dos cursos ofertados, no ano de 1982 o PIPMO foi definitivamente encerrado. Mas o verdadeiro motivo para o seu fim é explícito: a crise de empregos, que se estenderia por longos anos, tornou o programa inoperante e disfuncional (BARRADAS, 1986).

Para além dos aspectos econômicos envolvidos e da questão organizativa, a principal crítica direcionada ao PIPMO refere-se à sua concepção pedagógica ou à ausência dela. Ao desenvolver uma proposta de treinamento em curto prazo, de natureza pragmática e operacional, o programa excluía as possibilidades de um saber teórico e técnico sobre o trabalho. Cunhado a partir de uma proposta de adestramento, cujo princípio não era conhecer a atividade laboral, mas integrar-se a ela, o PIPMO reforçou a lógica do trabalho acrítico e subordinado.

Ainda que estruturado como um programa de formação profissional, o PIPMO não visava proporcionar os conhecimentos acerca dos processos de trabalho e da atividade laborativa, seja em nível teórico ou prático. Seu objetivo original era formar atitudes, valores e comportamentos que capacitassem os trabalhadores para se ajustarem ao mundo do trabalho. Tendo como público principal egressos do campo e desempregados da cidade, não foi tarefa complexa executar o objetivo de adestramento, em particular, para um grupo de pessoas que necessitavam se integrar a todo custo ao mercado de trabalho (BARRADAS, 1986).

Concorda-se com Barradas (1986) quando a autora afirma que o PIPMO

[...] não desenvolveu uma perspectiva cujo objetivo fosse transmitir ao trabalhador conhecimentos ligados a um saber mais abrangente da ocupação para a qual estava sendo treinado, e menos ainda conscientizá-lo das contradições inerentes às relações sociais nas quais ele, como trabalhador, estava inserido. (p. 128)

Os treinamentos oferecidos pelo PIPMO não se destinavam a ensinar ao trabalhador um ofício, mas, sim, ajustá-lo naturalmente às relações socioeconômicas historicamente instituídas. Embora executados, em muitos casos, pelos serviços nacionais de aprendizagem ou pelas escolas técnicas, quando muito, os “instrutores” transmitiam ao trabalhador os rudimentos de um saber-fazer. Quando ofertados nos próprios postos de trabalhos, os cursos restringiam-se a reproduzir a rotina de trabalho, reforçando valores e atitudes como a hierarquia, a pontualidade, a assiduidade e a meritocracia. O PIPMO reforçou a desqualificação da classe trabalhadora por meio de um processo de adestramento, totalmente vazio de qualquer instrução metodológica ou fundamentação pedagógica. Desde o material didático até o tempo médio dos cursos, passando pela proposta curricular e também os objetivos do programa expressam a sua desvinculação com a formação qualitativa dos trabalhadores (BARRADAS, 1986).

#### O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR – PLANFOR

Após mais de uma década sem um programa de qualificação profissional de envergadura nacional, no ano de 1995 foi criado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. Instituído com recursos financeiros advindos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), este programa durou até o ano de 2002, tendo qualificado mais de 15 milhões de trabalhadores e investido mais de 2 bilhões de reais (MANFREDI, 2002, p.156).

Tal qual o programa anterior, o objetivo do PLANFOR era qualificar e requalificar a força de trabalho, em especial aqueles que enfrentavam maiores dificuldades para se profissionalizar: os desempregados, os trabalhadores do mercado informal e as pessoas com baixa escolaridade. Além disso, o plano almejava atender populações em situação de vulnerabilidade social e econômica e aquelas tradicionalmente excluídas do mercado de trabalho – negros e negras, mulheres, pessoas com necessidades especiais – e demais sujeitos ou grupos em situações de miséria social. Tais propósitos derivam do fato deste programa ter sido financiado por um fundo público, acumulado a partir de contribuições sindicais e dos próprios trabalhadores, com gestão participativa dos trabalhadores que, no entanto, amoldou-se perfeitamente aos interesses dos setores produtivos – que se viram novamente desobrigados a arcar com os custos da reprodução da força de trabalho (BATISTA, 2009).

O PLANFOR configurou uma nova tentativa de institucionalizar a qualificação profissional como política pública articulada às ações de geração de trabalho, emprego e Observatório em Debate, n.2, dez. 2015. p. 2-26.

renda. Sua proposta era ser um instrumento de formação complementar à educação básica. Além dos cursos de formação e treinamento, o plano contemplava outras ações como consultorias, assessorias e projetos de extensão, apontando as finalidades de combater a pobreza, reduzir as desigualdades sociais e regionais, combater as formas de discriminação laboral, contribuir para a construção da solidariedade e da cidadania, incrementar a renda pessoal e familiar e, fundamentalmente, estimular o aumento da produtividade (BATISTA, 2009).

Sob esta ótica, buscando agregar novos atores, agentes e entidades, e se estabelecendo com uma proposta de renovação metodológica, conceitual e de gestão, os legisladores e executores do PLANFOR procuraram constituir uma nova institucionalidade no campo da educação profissional brasileira, cujo foco era a formação massiva do sujeito produtivo e potencialmente produtivo (VENTURA, 2001).

O PLANFOR foi estruturado para desenvolver nos trabalhadores três tipos de habilidades: básicas, específicas e de gestão. As habilidades básicas são os conhecimentos fundamentais a toda e qualquer ocupação, tais como: a comunicação verbal, a escrita, a leitura, a compreensão de textos, o raciocínio lógico, entre outras. As habilidades específicas são os conhecimentos acerca dos métodos, procedimentos, equipamentos, materiais e dos conteúdos específicos de uma determinada ocupação. Já as habilidades de gestão dizem respeito aos conhecimentos inerentes às atividades de gerenciamento e autogerenciamento, seja para o trabalho autônomo, para o micro empreendimento ou para a atividade no interior do processo produtivo (BRASIL, 1999b apud VENTURA, 2001).

No entanto, como chama atenção Ventura (2001), da forma como eram executados, os cursos oferecidos pelo PLANFOR eram pouco aplicáveis à realidade concreta dos trabalhadores. Com carga horária pequena, pouco aprofundamento, baixa articulação entre teoria e prática, metodologias conservadoras e uma proposta curricular subordinada ao modelo empresarial, o nível de aproveitamento dos trabalhadores com relação aos cursos oferecidos pelo programa era ínfimo. Se, na proposta programática do PLANFOR os três tipos de habilidades eram indispensáveis à colocação no mundo do trabalho, na efetividade, os cursos não foram capazes de desenvolver nenhuma das três habilidades separadamente, quicá todas elas em conjunto (VENTURA, 2001).

Se na proposta o PLANFOR visava estabelecer uma nova institucionalidade no campo da educação profissional brasileira, na prática não ultrapassou os limites de uma formação aligeirada e em consonância com os preceitos da reestruturação produtiva<sup>2</sup> do capital.

Na contramão do programa, o governo Fernando Henrique Cardoso desenvolveu uma política de retração econômica, de estabilização monetária, de contenção de gastos e do consumo, que em nada favorecia o incremento do setor produtivo e a geração de empregos. Em razão disso, o PLANFOR contribuiu muito mais para dilatar o contingente de mão de obra semiqualficada desempregada, do que para criar condições efetivas de inserção dos seus egressos no mundo do trabalho (BATISTA, 2009).

Progressivamente, por motivos semelhantes aos do seu antecessor, o PLANFOR foi perdendo força. Entre 2001 e 2002 os recursos destinados ao programa foram reduzidos em aproximadamente 30 %. A carga horária média dos cursos, que no início do programa girava em torno de 150 horas, estava aproximadamente em 60 horas. Eram notórias a baixa qualidade dos cursos e a pouca efetividade social das ações de formação do PLANFOR (MTE, 2003).

Ao final do segundo quadriênio do PLANFOR (1999-2002), era nítida a necessidade de mudanças profundas no programa de educação profissional: eram poucas as articulações entre as políticas de qualificação profissional e as políticas de geração de emprego e renda; a integração com os entes locais e os executores dos cursos também dificultava o planejamento e a avaliação do programa; a ênfase nas habilidades específicas e a curta duração da formação oferecida não contemplavam uma ação educativa de caráter mais integral. Enfim, tratava-se de um alto volume de recursos, uma enorme quantidade de sujeitos envolvidos, para pouca qualidade e ínfima inserção real no mundo do trabalho (MTE, 2003).

## O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO – PNQ

No final do ano de 2002, a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) nas urnas conduziu à presidência da república o ex-sindicalista Luís Inácio Lula da Silva. Já nos primeiros meses do seu mandato emergiram os sinais de continuísmo da política

---

<sup>2</sup> A reestruturação produtiva diz respeito ao conjunto histórico das transformações na base técnica e na gestão da força de trabalho necessárias à própria dinâmica de funcionamento do modo de produção capitalista. Com o desenvolvimento das tecnologias e o aprimoramento dos métodos de gestão organizacional, o capital busca novas maneiras de organizar o trabalho que sejam mais adequadas ao seu processo imanente de produção de valor e extração do lucro.

macroeconômica do governo anterior. Contrariando as expectativas de amplos setores da sociedade, o programa democrático popular, defendido historicamente pelo PT, não representou uma verdadeira ruptura com o projeto de sociedade que vinha sendo construído no país desde a redemocratização. O novo governo aderiu ao programa neoliberal e deu sequência à política dos seus antecessores.

Não obstante o forte apelo à noção de mudança e a ênfase programática nas questões sociais, o governo do presidente Lula, em grande medida, deu continuidade ou ampliou as políticas de FHC, tais como: contenção dos gastos públicos, estímulo às exportações, ampliação do superávit primário, incremento das taxas de juros e contenção da inflação. Pequenas mudanças foram introduzidas com políticas sociais direcionadas aos mais pobres e o modelo de inclusão pelo consumo, merecendo destaque a criação do Programa Bolsa Família, maior programa de redistribuição de renda da história brasileira (JORGE, 2009; RUMMERT; TOLEDO, 2009).

No contexto das políticas sociais voltadas aos setores populares da sociedade foi criado, no ano de 2003, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PNQ). Elaborado como parte integrante do Plano Plurianual – PPA (2004-2007), o intuito não era apenas substituir o PLANFOR, mas criar um novo programa de educação profissional com novas dimensões – ética, política, conceitual, pedagógica, institucional e operacional. O PNQ estruturou-se com base em três grandes objetivos: “a) inclusão social e redução das desigualdades sociais; b) crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; c) promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia” (MTE, 2003, p. 9).

Embora o PNQ apresentasse objetivos diferenciados e uma nova proposta de qualificação profissional, baseada no reordenamento das bases e da estrutura formativa, na prática, ele constituiu uma nova roupagem ao velho discurso da crise da profissionalização, que atribui a dificuldade de inserção de determinados segmentos da sociedade no mercado de trabalho à falta de qualificação social e profissional (RUMMERT; TOLEDO, 2009).

No campo conceitual, tentou-se resgatar a noção de educação integral, de ampliação da participação social, do empoderamento dos atores sociais e de reconhecimento dos saberes pregressos dos trabalhadores. Na dimensão pedagógica, tratou-se de garantir a uniformização dos cursos, o aumento da carga horária, a formação de gestores e formadores, e a formulação de projetos pedagógicos. No âmbito institucional, retomou-se o papel do FAT e estabeleceram-se novamente os diálogos com as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho, a fim de assegurar o controle social e promover a integração com as políticas e

Observatório em Debate, n.2, dez. 2015. p. 2-26.

serviços de emprego e renda. Na dimensão política, pretendeu-se instituir a qualificação como um direito social e parte integrante de um projeto de desenvolvimento com justiça social. No âmbito ético, procurou-se estabelecer a prática da transparência na aplicação dos recursos financeiros, reduzindo custos, redimensionando convênios e incentivando uma progressiva autonomia aos sujeitos e instituições envolvidas. Por fim, quanto à dimensão operacional, programou-se garantir maior planejamento e uma execução pautada em programas e projetos que assegurassem a realização de todas as etapas do processo de qualificação, desde a integração até o acompanhamento do egresso (MTE, 2003).

Tal como no PLANFOR, as ações de qualificação profissional do PNQ foram direcionadas às populações e grupos mais vulneráveis socialmente tais como: trabalhadores desempregados, famílias de baixa renda, indivíduos com baixa escolaridade, grupos beneficiários das políticas de inclusão (mulheres, negros, indígenas), pessoas excluídas do mercado de trabalho (jovens, ou pessoas com mais de quarenta anos) e trabalhadores de setores fortemente afetados pela inserção da tecnologia e a reestruturação da produção. Na mesma medida, e tal como o programa anterior, o PNQ foi descentralizado para diferentes atores sociais como as instituições educacionais (públicas e privadas), os serviços nacionais de aprendizagem, os sindicatos, as confederações patronais, entre outros (MTE, 2003). Também foram firmados convênios, parcerias e desenvolvidas ações de assistência técnica, projetos de pesquisa e extensão (CASTIONI, 2013; MTE, 2003).

Para Rummert e Toledo (2009), as transformações entre o PNQ e o PLANFOR ficaram apenas na aparência uma vez que ambos se ancoravam na mesma esteira ideológica. Alguns preceitos aproximavam bastante os dois programas, como por exemplo, a ideia da qualificação profissional como direito social, substituindo o direito ao trabalho; a ideologia da empregabilidade, que culpabiliza o próprio sujeito pela sua exclusão do mercado de trabalho; a relação linear entre educação, trabalho e desenvolvimento, herança da Teoria do Capital Humano. Tanto era notória a proximidade ideológica entre o novo PNQ e o velho PLANFOR, que o novo programa de educação profissional se propunha formar para os conhecimentos básicos, técnicos e de gestão, ou seja, apenas uma nova terminologia para as habilidades básicas, específicas e de gestão do programa antecessor (RUMMERT; TOLEDO, 2009).

Também na tentativa de estabelecer parâmetros de comparação entre o PNQ e o PLANFOR, Castioni (2013, p. 31) afirma:

As ações conduzidas pelo PNQ reproduziram os mesmos problemas existentes nos cursos do PLANFOR e não cumpriram com o que determina o inciso II, §2º, da Lei do FAT, que é promover ações integradas de orientação e recolocação

profissional. Os trabalhadores acumulam por essa lógica uma infinidade de cursos e de nomenclaturas que não ajudam a melhorar suas condições para se inserirem no mercado de trabalho (CASTIONI, 2013, p. 31).

Não somente em termos ideológicos, mas também na operacionalização, as ações e direcionamentos do PNQ incorreram nas mesmas limitações do PLANFOR. Assim como o programa anterior, o PNQ não conseguiu integrar as ações de qualificação profissional com os mecanismos de geração de emprego e renda e tampouco contribuir efetivamente com a recolocação dos trabalhadores no mundo do trabalho. Também seguindo a lógica da fragmentação e descontinuidade, uma série de cursos e treinamentos foram oferecidos, porém não ajudavam a adensar as possibilidades de reinserção profissional dos excluídos do mercado. Embora a carga horária dos cursos do PNQ fosse significativamente maior, como ressalta Castioni (2013), o novo programa governamental não foi capaz de suprimir os gargalos pedagógicos da formação dos trabalhadores no Brasil e, muito menos, de romper com a histórica dissociação entre as políticas educacionais e as políticas públicas de trabalho e emprego (CASTIONI, 2013).

Resguardadas as similaridades entre o PLANFOR e o PNQ, os planos foram pensados e se desenvolveram em contextos bastante diferenciados. Enquanto o PLANFOR nasceu em um contexto de crise de empregos e recessão da economia, o PNQ foi gestado em um momento de “apagação da mão de obra” (CASTIONI, 2013, p. 29). Com o crescimento conjuntural da economia brasileira, que se fez presente – de forma mais ou menos significativa – nos dois mandatos do presidente Lula, a falta da qualificação profissional passou a ser apontada como o próprio fator que limitava a geração de empregos no país. Desta forma, o PNQ – dado sua dimensão nacional e o ímpeto à profissionalização massiva – passou a despontar como a solução para suprir a lacuna de formação da força de trabalho. Emerge também como uma alternativa para retirar as famílias pobres e grupos sociais vulneráveis dos programas de transferência de renda do governo (CASTIONI, 2013).

Mediante o exposto, indaga-se: em que moldes cresceu a oferta de emprego no Brasil? Como se caracterizam esses novos postos de trabalho criados nos anos de vigência do PNQ? Os empregos gerados no governo Lula caracterizavam-se por baixos salários, alta rotatividade e condições precárias de inserção e permanência no mercado de trabalho. Para Braga (2012), o processo que se deu no Brasil na última década é semelhante ao que aconteceu em outros países da periferia do capitalismo, nos quais se constata a diminuição da massa empobrecida – e dependente da seguridade social – e o aumento desse grupo volátil de trabalhadores que

entram e saem do mercado e estão submetidos a condições degradantes de trabalho (BRAGA, 2012).

Apesar de um cenário pouco alentador em relação à formação profissional de pessoas desempregadas e a ínfima absorção com dignidade dos trabalhadores assalariados, o PNQ trouxe alguns avanços para o campo da qualificação dos trabalhadores. O programa do governo Lula reafirmou a qualificação profissional como uma política pública, portanto com objetivos direcionados para o âmbito social. Na mesma esteira, apresenta uma compreensão de qualificação como uma construção social mediada pelas relações de trabalho e como espaço de negociação na correlação de forças entre capital e trabalho. Por conseguinte, coloca o acesso à formação profissional como um direito social e elemento de cidadania (MTE, 2003).

Em termos pedagógicos, o plano buscou recuperar uma proposta de educação profissionalizante integral que contemplasse conteúdos gerais e específicos, e que não ficasse restrita aos saberes tácitos. Quanto aos aspectos da diversidade social, econômica e regional, o Estado pretendeu garantir acesso equânime aos programas formativos tomando como parâmetro a vulnerabilidade de cada grupo e/ou região. No que tange à articulação entre educação profissional e geração de emprego, trabalho e renda, houve esforços para a integração do PNQ com o recém-criado Sistema Público de Emprego (MTE, 2003; OLIVEIRA, 2007).

Para Lessa (2011, p. 295), o PNQ acabou se consolidando como um processo de “sofisticação da aprendizagem simples”, no qual o discurso inovador acabou se convertendo em um movimento de reposição de práticas conservadoras. Uma vez que o plano foi desenvolvido quase que totalmente à margem da rede pública de educação profissional, sem vinculação direta com outros projetos e iniciativas ligadas à educação profissional e distante de uma perspectiva de integração da ciência e da tecnologia aos saberes laborais, consolidou-se como uma roupagem nova e mais requintada (ao menos conceitualmente) dos velhos modelos de treinamento e preparação de mão de obra (LESSA, 2011).

Ao final do seu ciclo, o PNQ não atingiu sua meta inicial, que era qualificar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA). Traçando um paralelo entre o número de egressos do PNQ e o quantitativo de trabalhadores desempregados ao final do segundo mandato do presidente Lula – que era algo em torno de 10% da PEA – o plano de educação profissional revelou sua fragilidade frente à excessiva demanda por (re)qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho. Para um programa de envergadura nacional, o PNQ demonstrou-se frágil e insuficiente. Contrariando a propaganda

governamental, a destinação de recursos do Sistema Público de Emprego para a formação dos trabalhadores não extrapolava percentuais minúsculos, e as políticas de qualificação profissional estavam no final da lista das prioridades do Ministério do Trabalho. Desta forma, o PNQ foi perdendo recursos, espaços e parceiros (PEIXOTO, 2008).

## O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO – PRONATEC

Instituído no primeiro ano de mandato da presidente Dilma Rousseff, por meio da Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) consiste um conjunto de programas, ações e projetos cuja finalidade é ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica.

O Pronatec foi estruturado mediante a conjugação de programas novos com ações e projetos preexistentes. As novas ações foram as seguintes: Fies Técnico e Empresa, que propõem financiar cursos profissionalizantes em escolas privadas, no sistema “S” ou no próprio local de trabalho por meio de parcerias com as empresas; e a Bolsa-Formação, que oferece cursos técnicos, profissionalizantes e de formação inicial e continuada para alunos e egressos do ensino médio, trabalhadores e desempregados. Já as ações preexistentes que foram incorporadas ao Pronatec foram as seguintes: Programa Brasil Profissionalizado, que fomenta a expansão da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais de educação; a Rede e-Tec Brasil, que oferece qualificação profissional na modalidade à distância; o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem que prevê a conversão da contribuição compulsória destas instituições em cursos e/ou vagas gratuitas para atender pessoas de baixa renda (<http://pronatec.mec.gov.br/>).

Os principais objetivos do Pronatec, que estão colocados na lei que o regulamenta, são: a) expandir, democratizar e interiorizar a oferta de educação profissional em nível técnico; b) promover a articulação do ensino regular com a educação profissional; c) incrementar as oportunidades de qualificação profissional de jovens e trabalhadores; d) estimular a articulação entre a formação dos trabalhadores e as políticas públicas de geração de emprego, trabalho e renda. A partir destes objetivos e das respectivas frentes de atuação, os idealizadores do Pronatec ambicionam atender, prioritariamente, estudantes de ensino médio da rede pública, alunos da Educação de Jovens e Adultos, trabalhadores desempregados e em

situação de vulnerabilidade e pessoas beneficiárias dos programas de transferência de renda do governo federal (BRASIL, 2011).

Na compreensão de Lima (2011), o Pronatec representa o coroamento da expansão precarizada da educação profissional e tecnológica e a subdelegação de parte significativa desta modalidade ao setor privado. A precarização se expressa na fórmula tradicional de priorizar os cursos de curta duração e a formação profissional concomitante, isto é, não integrada à educação geral. O processo de privatização, por sua vez, se consolida por meio de transferências estratosféricas de recursos financeiros para o Sistema “S”, o financiamento individual para estudantes ingressarem em cursos de profissionalização em instituições privadas e o financiamento às empresas para que ofereçam cursos de capacitação aos seus funcionários. Neste movimento, a educação se converte em uma atividade central para garantir a transferência de recursos públicos para o setor privado, como estratégia de contenção da crise do capital (LIMA, 2011).

Dado o caráter emergencial do programa, o Estado admite que se torne justificável a aplicação direta de recursos públicos sem fazer uma distinção de percentuais e atribuições entre os setores público e privado. Na prática, o Pronatec consiste em mais uma medida paliativa de um Estado que se demonstra incapaz de garantir a educação dos trabalhadores como um direito social. Como uma mercadoria de qualidade duvidosa, a formação profissional nos moldes do Pronatec reafirma a fórmula da educação profissional como uma concessão, não mais um direito, o qual se operacionaliza, prioritariamente, pela compra de vagas no sistema S e nas escolas privadas. Trata-se de um arranjo que serve mais à dinamização e à sustentação dos lucros dos empresários – tanto daqueles que vendem os cursos, como daqueles que são desobrigados a arcar com a qualificação dos seus funcionários – do que à própria formação dos trabalhadores (LIMA, 2012).

No que tange à sua proposta pedagógica, o Pronatec reedita precariamente o modelo da formação aligeirada, fragmentada, com abordagens pedagógicas inconsistentes, metodologias de ensino conservadoras e parâmetros curriculares pragmáticos, o que tem favorecido e reafirmado a separação entre teoria e prática. Ademais, precariza a educação dos trabalhadores com uma “pseudointegração” (LIMA, 2012, p. 83) entre formação profissional e formação propedêutica, e, ao priorizar os cursos de formação inicial e continuada, não garante a elevação da escolaridade dos grupos vulneráveis e, tampouco, o incremento da qualidade da educação pública, previstos na legislação.

Em publicação do Instituto Nacional de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) intitulada Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional, Observatório em Debate, n.2, dez. 2015. p. 2-26.

os autores Cassiolato e Garcia (2014, p. 35) defendem que “o grande mérito do Pronatec é conseguir estruturar um extenso sistema de ofertantes, por meio de redes públicas e privadas [...]”. Para estes, os programas de qualificação profissional anteriores ao Pronatec não obtiveram êxito por serem pulverizados e de qualidade questionável. Já o Pronatec, que concentra a execução dos cursos profissionalizantes nas redes federal e estadual de educação profissional e no Sistema S, solucionaria os gargalos da oferta e da qualidade (CASSIOLATO; GARCIA, 2014).

O Pronatec configura uma nova tentativa de “amalgamar” (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 32) as iniciativas esparsas e com objetivos isolados que vigoraram anteriormente no campo da qualificação dos trabalhadores, integrando-as a um projeto de expansão das redes de educação profissional e ao incremento da oferta de cursos de formação inicial e continuada. Trata-se de um conjunto de ações que se unificam na tentativa de ampliar o acesso à educação profissional. Tal proposta figura como parte de uma estratégia de desenvolvimento nacional que prescinde da elevação da escolaridade e da formação profissional dos trabalhadores. Na acepção dos gestores do MEC, o Pronatec é “um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, de inclusão social e produtiva e de promoção da cidadania” (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 34).

Mesmo trazendo o viés ideológico do governo vigente, o documento do IPEA apresenta algumas informações que servem para apontar as fragilidades com relação à estrutura e a dinâmica do programa: o Pronatec ainda não possui estratégias de intermediação junto ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e/ou outros órgãos e instituições para o encaminhamento dos egressos para o mercado de trabalho, fato que deixa uma lacuna entre a sua proposta formativa e a sua função no sentido da inclusão no campo produtivo. Não obstante, a dificuldade em atrair e manter o seu público alvo – os cursos do Pronatec também têm enfrentado altos índices de evasão, que nos cursos de formação inicial e continuada alcançam percentuais de até 50% – o que indica sua inconsistência pedagógica e deixa dúvidas sobre a qualidade da formação oferecida. Outro problema apontado por Cassiolato e Garcia (2014) diz respeito à didática e à relação professor-aluno. Considerando que o programa não possui qualquer tipo de orientação didático-pedagógica, muitos professores enfrentam dificuldades para trabalhar em um intervalo de tempo reduzido e com um aluno que muitas vezes tem uma formação propedêutica bastante elementar. Todos estes fatores colocam em suspenso a efetividade das ações do Pronatec (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 56-57).

Para Saldanha (2012), a proposta do Pronatec reforça a histórica dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a preparação para o mercado de trabalho, que advém da divisão da sociedade em classes sociais. Ao priorizar a qualificação profissional na modalidade concomitante, o Pronatec antagoniza com as tentativas anteriores de integração e reaproximação entre educação geral e educação profissional. Seu modelo de execução, com a gestão centralizada no nível federal e descentralizada nos níveis de implantação, com forte apelo aos setores privados, remonta às políticas de educação profissional da década de 1990. Trata-se de mais uma proposta que visa a fortalecer os projetos societários dos grupos dominantes (SALDANHA, 2012).

Santos e Rodrigues (2012, p. 2) salientam que o Pronatec foi criado para solucionar o propalado “apagão da mão de obra” e que a demanda por um programa de qualificação em âmbito nacional era explícita, dado o crescimento econômico experimentado no Brasil na última década. No entanto, nem o ciclo de crescimento econômico tem se sustentado e muito menos a tese do apagão de mão de obra. Pesquisas recentes<sup>3</sup>, citadas pelos autores, indicam que – ao contrário do que vinha sendo difundido pela mídia e através do discurso oficial até o último ano – o Brasil não tem passado por qualquer tipo de escassez generalizada de mão de obra, nem mesmo nas carreiras técnico-científicas, ainda que seja possível identificar a carência de alguns profissionais para ocupações específicas (SANTOS; RODRIGUES, 2012).

A ideologia do “apagão da mão de obra” e o argumento do subsídio ao desenvolvimento econômico foram fundamentais à consolidação do Pronatec, sobretudo face à forte aceitação desse discurso nos meios de comunicação e entre a população. Estes enunciados foram utilizados para justificar as parcerias efetivadas entre o governo federal e o setor privado, predominantes na execução do programa. Ao mesmo tempo, as parcerias têm como consequência a limitação da expansão das redes públicas de educação profissional e tecnológica ao custo de um verdadeiro resgate financeiro dos serviços nacionais de aprendizagem (SANTOS; RODRIGUES, 2012).

Neste sentido, Santos e Rodrigues (2012, p.2), ao analisarem o Pronatec na sua dimensão de política pública, identificaram “zonas de sobreposição” entre o público e o privado o que culmina na emergência de contradições internas ao programa, tanto em termos de suas práticas e quanto em relação às suas concepções.

---

<sup>3</sup> Santos e Rodrigues (2012, p. 5-6) citam o estudo realizado por Nascimento (2011) em que o autor monitorou o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) entre os anos de 2003 e 2011 e concluiu que as taxas de rotatividade entre as carreiras técnico-científicas permanecem estáveis, e que a remuneração de quem é admitido em uma empresa é 15 % inferior a de quem é desligado, fatores que indicam que não há escassez generalizada de profissionais nessas áreas.

Em meados de 2011 – tendo ainda como base anteprojeto de lei que tencionava o Pronatec – a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) publicou um documento em que alertava sobre os “riscos” do novo programa para o conjunto da educação profissional e tecnológica. Em resumo, as críticas da CNTE direcionadas ao Pronatec foram sistematizadas em seis pontos: 1) não garante o cumprimento do papel estatal na oferta de educação profissional pública e de qualidade; 2) cria mercado para as empresas educacionais, flexibilizando o compromisso do Estado com essa modalidade; 3) contrapõe o acordo de gratuidade de vagas firmado com o Sistema S e injeta mais recursos nessas instituições, antes mesmo que o acordo anterior se concretize; 4) privilegia o investimento no setor privado, ao mesmo tempo que inibe a expansão das instituições públicas de formação profissional; 5) favorece o reducionismo curricular para atender aos setores produtivos e aos interesses corporativos; 6) modifica a concessão de seguro-desemprego, condicionando o benefício à frequência nos cursos de qualificação, lesando o trabalhador em seu direito historicamente conquistado (CNTE, 2011).

O documento da CNTE é bastante enfático quando defende o financiamento público exclusivamente para a educação pública. O apontamento da entidade de trabalhadores da educação é sintético, porém bastante conclusiva: se esse dinheiro está sendo investido nos serviços nacionais de aprendizagem e nas escolas privadas – seja via financiamento direto das instituições ou em empréstimos para os alunos pagarem por seus cursos – inevitavelmente ele deixará de ser investido na expansão da rede pública de educação profissional. O Pronatec tem se revelado como uma espécie de “tapa-buraco” (CNTE, 2011, p.180) que emerge como nova tentativa de remediar o descaso histórico com a formação dos trabalhadores. Mais uma vez na história educacional brasileira, a obrigação do Estado com a educação profissional converte-se em mote para subvencionar o setor privado.

De acordo com dados levantados pelo Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação do MEC (MOVATE, 2014, s.p.), aproximadamente 90% das matrículas do Pronatec no ano de 2013 foram destinadas aos cursos de curta duração - com carga horária média de 160 horas. O mesmo levantamento apontou que o Sistema S é responsável por cerca de 80% das matrículas do programa, chegando a absorver um contingente de recursos na ordem de 900 milhões de reais. Em resumo, o Pronatec continua a privilegiar os cursos de curta duração e parte significativa de seus recursos é dirigida ao setor privado. Repetem-se, de modo equivocado, as estratégias dos programas anteriores de formação profissional.

Análise semelhante é feita pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica - SINASEFE. Para a entidade, o Pronatec fortalece a lógica da privatização do público ao financiar, com recursos públicos, cursos de qualificação nas redes privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem. Ainda segundo o Sinasefe (2014), o Pronatec foi elaborado dentro de gabinetes, sem diálogo com as comunidades acadêmicas, os movimentos sociais ou os trabalhadores da educação, desconsiderando as bandeiras históricas destes grupos. Trata-se, portanto, de um programa cuja oferta de cursos é marcada pelo aligeiramento, com base em uma concepção de educação tecnicista, que coloca na contramão de um projeto pedagógico que deveria privilegiar a formação dos trabalhadores em sua integralidade (SINASEFE, 2014).

Guimarães (2014) denuncia o avanço do capital financeiro e internacional sobre a educação profissional por meio do Pronatec. Não somente os serviços nacionais de aprendizagem, mas também os grandes fundos de investimentos – que controlam atualmente as principais instituições privadas de ensino superior do país – passaram a disputar o “mercado” da profissionalização. Desde o segundo semestre de 2013, as instituições particulares de ensino – tanto aquelas especificamente ligadas à educação profissional e tecnológica, quanto aquelas que nunca tiveram vínculo com essa modalidade – passaram a disputar as verbas do Pronatec. Programas e projetos como o FIES técnico e a Bolsa-Formação constituíram novo “nicho” de mercado para os conglomerados educacionais.

Com a reeleição da presidente Dilma Rousseff, existia a expectativa de que o Pronatec fosse expandido. No entanto, o programa que foi utilizado como bandeira do Partido dos Trabalhadores no último mandato e plataforma eleitoral nas eleições de 2014, vem perdendo espaço institucional e recursos financeiros. Ao que tudo indica, sua extinção não demorará muitos meses e, como seus antecessores, deixará de existir sem se constituir de fato como uma proposta efetiva de formação da classe trabalhadora.

## DO PIPMO AO PRONATEC: ALGUMAS CONVERGÊNCIAS

As políticas educacionais da atualidade têm sido marcadas por uma nova trama de relações entre Estado, capital e educação. Se o processo de neoliberalização – e o seu forte discurso ideológico – apregoa o Estado Mínimo, contraditoriamente, o Estado não abandonou sua função histórica de indutor da economia. Como se tentou mostrar neste artigo, cada novo ciclo de desenvolvimento do país evocou a educação profissional como uma necessidade

imperiosa à readequação da força de trabalho e às demandas dos setores produtivos. A modernização em curso, consubstanciada na reestruturação toyotista, tem requerido novos conhecimentos e habilidades dos trabalhadores, colocando em pauta novamente o imperativo da formação profissional (CARMO, 2006). Por conseguinte, tem sido atribuído ao Estado o ônus da formação que é requerida pelos diversos setores da economia, seja pelo financiamento da rede pública, pela desoneração do empresariado ou pela própria retroalimentação financeira da iniciativa privada.

Com base nas leituras de Marx (2013), sabe-se que toda a riqueza é produzida pelo trabalho. O modo de produção capitalista – sua existência e funcionamento – depende da expropriação da riqueza produzida pelos trabalhadores, processo que se dá a partir da subtração da mais-valia, isto é, do excedente da riqueza produzida. Esta diferença entre o valor do que é produzido pela força de trabalho e o custo efetivo de sua manutenção – este excedente que gera a acumulação por parte dos capitalistas e a miséria por parte dos trabalhadores – é expropriado principalmente de duas maneiras: o aumento da jornada de trabalho e a intensificação do ritmo de trabalho. A estas Marx (2013) chamou, respectivamente, de mais-valia absoluta e mais-valia relativa.

Na atualidade, a tecnologia tem cumprido o papel de distribuir os trabalhadores quantitativa e qualitativamente. Em quantidade, pois define o número absoluto de trabalhadores que será empregado em cada atividade produtiva, pressionando sempre para a redução deste quantitativo. E em qualidade, uma vez que define o posicionamento de cada trabalhador no mundo da produção conforme seu domínio ou não dos dispositivos técnicos e organizacionais. O emprego do trabalho complexo – deste trabalhador que possui domínio da tecnologia e do processo de produção – aumenta apenas na medida exata para garantir o funcionamento da máquina capitalista. Fora este pequeno contingente de trabalhadores estritamente qualificados, o restante da força de trabalho utilizada é, no geral, semiquificada. Para garantir o balanceamento desta equação, torna-se necessário reduzir o tempo social da formação da força de trabalho – tanto como estratégia de regulação do capital com o objetivo de garantir a manutenção das taxas de lucro, quanto como condição necessária à própria reprodução da força de trabalho. A força de trabalho qualificada deve ser formada em baixo custo, caso contrário, se torna pouco atrativa para o mercado, e a semiquificada precisa ser formada em larga escala, para manter intacto o exército de reserva de trabalhadores (LIMA, 2012).

Frente ao exposto e a título de síntese, objetiva-se apontar algumas aproximações entre o Pronatec e seus antecessores. De forma genérica, afirma-se que o Pronatec, assim como o Observatório em Debate, n.2, dez. 2015. p. 2-26.

PIPMO, o PLANFOR e o PNQ demarcaram o ímpeto do Estado Intervencionista em contribuir com a reprodução da força de trabalho. Ao mesmo tempo em que o Estado intervencionista estaria realizando a sua suposta função social – ao contribuir com a escolarização da população e sua inclusão no mundo do trabalho – acaba contribuindo estrategicamente para a desoneração dos setores produtivos da economia e a supressão das crises cíclicas do capital. Ao fomentar a existência de um grande contingente de trabalhadores semiqualeificados que constituem um exército de reserva de mão de obra barata, contribui também o Estado para o incremento dos lucros e da exploração capitalista. Cada plano, à sua época histórica, teve uma importância diferenciada em determinado cenário político e econômico corrente, mas todos os programas, sem exceção, estiveram intimamente vinculados aos setores produtivos, subjugando-se, desta forma, aos imperativos do capital e do desenvolvimentismo engendrado pelos grupos dominantes.

Outro ponto convergente entre o Pronatec, o PIPMO, o PLANFOR e o PNQ é o seu *modus operandi*. Em todos eles, o Estado tinha como objetivo o controle sobre o campo da formação profissional, entretanto, não dispunha da estrutura e dos dispositivos adequados para fazê-lo. Contraditoriamente, a alternativa encontrada para o intervencionismo estatal centralizador foi a descentralização. Além dos entes municipais e estaduais, das universidades e das escolas técnicas, o Estado brasileiro encontrou nas parcerias com o terceiro setor e, principalmente, com os serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S), a solução para sua própria insuficiência. Ao mesmo tempo em que solucionava o gargalo decorrente de sua própria incapacidade, fomentava o patronato, os grupos econômicos privados e o terceiro setor. Foi assim historicamente e persiste na atualidade, com o Pronatec.

Outros tantos órgãos e instituições (públicas e privadas) também dispuseram dos recursos da educação profissional. Até mesmo as entidades sindicais e movimentos sociais chegaram a se beneficiar de tais verbas, em uma controversa relação com o Estado brasileiro. Mas a maior parte dos recursos públicos, sem dúvida, foi destinada ao Sistema S. O Estado não somente eximiu os setores produtivos e o empresariado da sua responsabilidade com qualificação da mão de obra, como investiu milhões nas entidades patronais. O investimento de dinheiro público em instituições privadas não é uma peculiaridade do Pronatec, pelo contrário, foi algo que se repetiu nas últimas décadas. É uma fórmula que foi copiada dos programas anteriores. Prova disso, é a expansão exponencial do Sistema S nas últimas décadas, que se deu no bojo do fomento estatal à qualificação profissional – seja por renúncia fiscal ou incentivo direto ao empresariado.

Analisando os programas nacionais, desde o PIPMO até o recente PNQ, a maior parte dos recursos adveio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) – instituído pela Lei n.7998, de 1990. Por força de lei, este recurso é destinado a dar suporte e promover assistência social aos trabalhadores desempregados e em situação de vulnerabilidade. No entanto, parte significativa desse fundo foi parar nos programas de educação profissional, executados, em princípio, pelo mecanismo da privatização, uma vez que o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela qualificação da força de trabalho em benefício das empresas e do grande capital. Ora ligados ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), ora subordinados ao Ministério da Educação (MEC), os planos e programas governamentais de qualificação profissional, de uma forma geral, procuraram constituir uma rede para viabilizar a elaboração e a execução de políticas públicas voltadas para a profissionalização, a geração de emprego, trabalho e renda. Mais do que uma preocupação com a escolarização da população, a qualificação profissional passou a ser vista como um critério de inserção no mercado de trabalho e fator de desenvolvimento econômico.

Enviesada para o seu aspecto economicista, e sistematicamente reivindicada em razão de sua função pragmática (qualificação para o mercado e inclusão produtiva), a educação profissional, de modo geral, e os programas de formação profissional, em particular, pouco têm contribuído nos últimos anos para o avanço da escolarização básica e para colocar em discussão as necessidades da formação integral e da superação da dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a qualificação para o trabalho.

É pertinente a afirmação de Heloani (2003, p. 175) quando assevera que “[...] a história muitas vezes se repete, e as relações entre capital e trabalho invariavelmente se desenvolvem em movimentos circulares”. A despeito da história da formação profissional no Brasil, em particular, tal tese pode ser complementada pela fala de Castioni (2013, p.26-27): “[...] a invocação da educação profissional como necessidade imperiosa para as forças produtivas sempre esteve associada às tentativas de novos ciclos de desenvolvimento do país”.

Em síntese, tanto os programas e projetos governamentais de qualificação profissional são desdobramentos de diferentes momentos e configurações da relação entre capital e trabalho – que via de regra se repetem ciclicamente – estando associados aos diferentes ciclos históricos de desenvolvimento econômico do país, que os colocaram como algo imprescindível.

A demanda por qualificação profissional não partiu exclusivamente dos setores produtivos. A sociedade civil organizada também trouxe suas reivindicações por formação e

profissionalização. Nas diretrizes e orientações normativas dos programas federais – tanto do PLANFOR, como do PNQ e do Pronatec – a qualificação profissional é referenciada como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Tanto o Pronatec quanto seus antecessores enfocam as pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica, isto é, aqueles sujeitos mais marginalizados pela sociedade. Vislumbra-se a intencionalidade de transformá-los em indivíduos com condições de empregabilidade, ainda que, muitas vezes, dependam do Estado para sobreviver. Dessa forma, os programas de qualificação profissional atuam em duas interfaces: formar a força de trabalho semiqualficada para atender aos setores produtivos e tirar da dependência do Estado milhares de marginalizados.

Finalmente, sintetizam-se aqui as principais similaridades entre o Pronatec e os programas e planos que o antecederam: 1) demarcaram a desresponsabilização do empresariado e dos setores produtivos com a formação da força de trabalho mediante a ação do Estado intervencionista; 2) contribuíram para a consolidação de um modelo de formação profissional fragmentado, aligeirado e de baixo custo, de orientação tecnicista, consoante à reestruturação produtiva do capital; 3) utilizaram-se de parcerias e convênios como mecanismos para fortalecer a iniciativa privada e desposar recursos públicos, caracterizando a sobreposição intencional entre o público e o privado; 4) não conseguiram promover a integração entre as políticas de formação profissional e as políticas de geração de emprego, trabalho e renda, assim como não contribuíram substantivamente para minorar as desigualdades sociais e econômicas do país; 5) serviram, em cada contexto específico, para apaziguar os conflitos gerados pela substituição do direito ao trabalho pelo direito à qualificação para o trabalho; 6) dispensaram esforços, porém mal sucedidos, para transformar a qualificação profissional em instrumento de redução das desigualdades e superação da vulnerabilidade social.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tentou-se fazer um breve resgate histórico das políticas de formação direcionadas à classe trabalhadora elucidando seus determinantes conjunturais e seus aspectos políticos e pedagógicos. Desde o PIPMO até o Pronatec, vislumbra-se uma extensa trajetória na arena de disputas das políticas educacionais, o que evidencia os antagonismos entre capital e trabalho, entre Estado e cidadão. A correlação de forças – ao longo da história parece ter pendido para o lado da elite e dos grupos dominantes, que uma vez em posse e controle do Observatório em Debate, n.2, dez. 2015. p. 2-26.

Estado, restringem a formação da classe trabalhadora apenas aos limiares desejáveis para a sua inserção precária e subordinada no mercado de trabalho. Mesmo na última década, com a ascensão dos governos ditos populares, a formação profissional dos trabalhadores não ultrapassou os patamares de mera certificação.

Concorda-se com Frigotto (2012), ao ressaltar que as políticas de formação técnica e profissional que se consolidaram na atualidade buscaram – em meio às disputas de projetos societários e contradições – produzir as qualificações necessárias ao funcionamento dinâmico da economia e dos setores produtivos. Reafirmam a formação para o trabalho simples, restringindo a um pequeno número de trabalhadores o acesso à qualificação para as funções que exigem o trabalho complexo. Travestida de discursos e práticas inovadoras, a formação profissional presente dissemina as mesmas bases pedagógicas hegemônicas e conservadoras, cuja finalidade é produzir as competências necessárias à formação do cidadão produtivo que seja capaz de se ajustar social e tecnicamente às necessidades do capital.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRADAS, Anésia Maria da Silva. **Fábrica PIPMO: uma discussão sobre a política de treinamento de mão-de-obra no período de 1963 - 1982.** 230f. Dissertação (mestrado). Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8590/000049016.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 jul. 2014.

BATISTA, Roberto Leme. Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR. **Estudos do Trabalho**, n.4, (s.p), 2009. Disponível em: <http://estudosdotrabalho.org.br>. Acesso em: 3 jul. 2014.  
BRAGA, Ruy. “Condições de trabalho estão muito precárias”. **Caros Amigos**. Ano XVI, n. 182, mai. 2012. p. 20-22. Entrevista concedida à repórter Tatiana Merlino.

BRASIL, MTE. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PNQ (2003-2007)**. Ministério do Trabalho e Emprego, 2003. Disponível em: [http://www.oei.es/etp/plano\\_nacional\\_qualificacao\\_brasil.pdf](http://www.oei.es/etp/plano_nacional_qualificacao_brasil.pdf). Acesso em: 17 nov. 2015.

BRASIL. **Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 02 ago. 2015.

CASSIOLATO, Maria Martha; GARCIA, Ronaldo Coutinho Garcia. (Orgs.). **Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional**. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD\\_1919.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2014.

CASTIONI, Remi. Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do Pronatec. **Revista Sociais e Humanas**, v. 26, n.1, p. 25-42, 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/5921/pdf>. Acesso 09 dez. 2014.

CARMO, Jefferson Carriello. Educação profissional e o Estado intervencionista: velhos problemas ou “novas” soluções? **Revista Emancipação**, v. 6, n. 1, p. 146-161, 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/76/74>. Acesso 13 dez. 2014.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. PRONATEC e a educação pública de qualidade. **Sítio eletrônico**, 2011. Disponível em <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/1308-cnte-informa-582-30-de-junho-de-2011/8068-pronatec-e-a-educacao-publica-de-qualidade-preocupacoes-da-cnte.html>. Acesso em: 05 jul. 2015

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: CIAVATTA, M. (Org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GUIMARÃES, Cátia. Capital financeiro avança sobre educação profissional. **Revista Poli**, n.35, jul./ago, p. 16-18, 2014. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R42.pdf>. Acesso em 19 de set. 2014.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003

JORGE, Tiago da Silva. **Políticas públicas de qualificação profissional no Brasil: uma análise a partir do PLANFOR e do PNQ**. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. (2009). Disponível em [http://www.gestrado.org/images/publicacoes/41/Dissertacao\\_TiagoJorge.PDF](http://www.gestrado.org/images/publicacoes/41/Dissertacao_TiagoJorge.PDF), Acesso em 5 ago. de 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís.; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A formação via PNQ e inserção produtiva dos CRAS: a reposição empobrecida e emergencial da qualificação de trabalhadores. **Serviço Social & Sociedade**, v. 106, p. 284-313, abr./jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a06.pdf>. Acesso 3 jan. 2014.

LIMA, Marcos. Problemas da educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, v. 21, n. 2, mai./ago. 2012. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/791/1038>. Acesso 20 nov. 2014.

LIMA, Marcos Ricardo. Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego uma crítica na perspectiva marxista. **Estudos do Trabalho**, p. 1-15. 2011. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/pronatec.pdf>. Acesso: 02 nov. 2014.

MACHADO, Maria Margarida; GARCIA, Lênin Tomazett. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1 p. 45-64, 2013. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/243/208>. Acesso em 10 ago. 2014.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho – escritos de Marx e Engels** (Volume I). São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 31-58.

\_\_\_\_\_. Trabalho estranho e propriedade privada. In: ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho – escritos de Marx e Engels** (Volume I). São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 141-156.

MOVATE. Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação do MEC. **O que fica com os “FIC”?**. Disponível em <http://www.movate.org/2014/04/pronatec-o-que-fica-com-os-fic.html>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

PEIXOTO, Patrícia Ebani. **Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil**. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008. Disponível em <http://web3.ufes.br/ppgps/sites/web3.ufes.br/ppgps/files/Do%20PLANFOR%20ao%20PNQ.pdf>. Acesso 20 out. 2014.

RUMMERT, Sônia Maria; TOLEDO, Flaviana Alves. O PNQ e a política de Qualificação profissional de trabalhadores a partir dos anos 1990. **Trabalho Necessário**, n. 7, ano 9, p 1-28. 2009. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09TOLEDO.pdf>. Acesso 10 out. 2014.

SALDANHA, Letícia de Luca. O PRONATEC e a relação Ensino Médio e Educação Profissional. In: **Anais IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL**, p. 1-13, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>. Acesso em: 27 out. 2014.

SANTOS, M. I.; RODRIGUES, R. O. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, p. 1-15, 2012. Disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/65/41>, Acesso em: 9 set. 2014.

SINASEFE, Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação, Básica, Técnica e Tecnológica. **Carta do Sinasefe de Repúdio ao Pronatec**. 2014. Disponível em: [www.sinasefe.org.br](http://www.sinasefe.org.br). Acesso em 10 set.2014

VENTURA, J. P. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2011. Disponível em [http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/397/1/Jaqueline\\_Pereira\\_Ventura.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/397/1/Jaqueline_Pereira_Ventura.pdf). Acesso 6 nov. 2014.

## **NOVO DESENVOLVIMENTISMO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POSSIBILIDADES E RISCOS A UM NOVO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO**

Reinaldo de Lima Reis Júnior\*

### **RESUMO**

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os limites e possibilidades do novo desenvolvimentismo brasileiro (2003-2014) à luz das formulações a respeito do Estado Desenvolvimentista e suas contradições que envolvem a política de educação profissional e tecnológica da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em vista de uma subutilização da rede e em descompasso com as necessidades do mundo contemporâneo. Será evidenciada a abordagem da sua institucionalização e seu rito de passagem a uma perspectiva pós-fordista buscando demonstrar a incapacidade de um modelo de educação profissional e tecnológica.

**Palavras-chaves:** Desenvolvimentismo. Educação Profissional e Tecnológica. Contradições.

### **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa busca analisar os limites e possibilidades em torno do novo desenvolvimentismo brasileiro (2003-2014), submetendo-o à luz de suas contradições em torno da política de educação profissional e tecnológica da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com esteio nas teses e produções sobre o tema do novo desenvolvimentismo brasileiro, a partir do Decreto Lei nº 11.892/2008, criou e instituiu a rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que em sete anos chegou a 562 escolas distribuídas em todo o território nacional, um salto, em dez anos de aproximadamente 401%.

---

\* Possui graduação em História e mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). É doutorando em Educação pela Universidade Federal de Brasília (UnB). Atualmente é professor/pesquisador do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Luziânia.

Analisando a estruturação e os planos de expansão da rede disponibilizados pelo governo federal, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), os documentos produzidos pelo Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (Ipea) e análises sobre o sentido dado à educação profissional e tecnológica pelos centros de produção científica no Brasil, procura-se debater esses dados à luz de formulações sobre politecnia sob Saviani (2007) e Frigotto (2013), para demonstrar que a política de educação profissional e tecnológica, que esteve assentada à rede possibilitam um ressignificar da EPT no Brasil, mas corre-se o risco de serem subutilizadas, tendo em vista concepções anacrônicas e superficiais pelas quais, a partir do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) 2011, e pelas recentes produções em torno da “escassez da força de trabalho” e qualificação profissional produzidos pelo Ipea (2015 e 2014).

Portanto, este trabalho volta-se para a política da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo o olhar específico sobre a rede dos Institutos Federais de Educação situados no plano de desenvolvimento com eixo no social, a busca da ressignificação da formação profissional, na centralidade da ciência e tecnologia. A fim de demonstrar as possibilidades presentes e os riscos de retrocesso que estão no seio dessa política, divide-se a análise em três etapas: a primeira parte trata da definição do novo desenvolvimentismo, a segunda, o atual momento da divisão internacional do trabalho e a terceira, sobre a EPT e a rede federal.

## CENTRALIDADE DO NOVO DESENVOLVIMENTISMO BRASILEIRO

Com o início do governo Lula em 2003, abriram-se os horizontes e tomaram o centro do palco os debates sobre a retomada do papel do Estado como agente fomentador e formulador do processo de desenvolvimento. No país, então, novamente voltaram-se a pulsar formulações sobre quais os instrumentos e mecanismos mais afetos a um plano de desenvolvimento e quais seriam as prioridades. Formulações de matiz neokeynesianas, neoschumpeterianas, neoinstitucionalistas etc. (DALLABRIDA, 2011), vieram como perspectiva de superação do Consenso de Washington, entretanto, em todas o raio de ação está no reconhecido limite pró-sistêmico.

Após encerrados os dois mandatos (oito anos ) do governo Lula e realizada a sucessão de sua correligionária, a presidente Dilma Rousseff em 2010, vários são os atores, do campo intelectual como Bresser-Pereira (2010) e mesmo de dentro do governo como Mercadante (2010), que passaram a referendar que este período inaugurou um novo plano de Observatório em Debate, n. 2, dez. 2015. p. 27-49.

desenvolvimento, que superou o neoliberalismo, trazendo um inédito campo e próprio ao plano de desenvolvimento do país, o dito e referendado novo desenvolvimentismo.

De acordo com Mercadante (2010), o novo desenvolvimentismo brasileiro se caracteriza pela participação do Estado no fluxo de políticas que buscam a superação dos ciclos geracionais de pobreza que contaminaram a sociedade brasileira. O Estado assume-se como agente de ativação de um novo ciclo de oportunidades que irá subsidiariamente contemplar os anseios do mercado, ampliando, diversificando e alimentando o consumo.

Nos países em desenvolvimento, que têm vastas parcelas da população excluídas do consumo e das oportunidades, há, com frequência, uma situação de ‘privação original’ do acesso à terra, à moradia, à educação de qualidade etc., que cria um círculo vicioso que reproduz a pobreza de forma intergeracional. Esse é um problema estrutural, que não pode ser resolvido simplesmente pelos mecanismos do ‘mercado’ e pelo crescimento econômico. É imprescindível a intervenção do Estado, com consistentes políticas ativas para quebrar tal círculo. (MERCADANTE, 2010, p. 18).

O neodesenvolvimentismo, portanto, se insere em uma etapa capitalista de um país da periferia do sistema, nos marcos de um desenvolvimento conservador, que busca pela via exclusivamente pró-sistêmica a manutenção dos pressupostos estabelecidos pela lógica do capitalismo flexível, com fundamentos no sistema financeiro, mesmo procurando demarcar que a centralidade do desenvolvimento seja o social<sup>1</sup>.

Contudo, mesmo estando centrado no mesmo axioma, o novo desenvolvimentismo procura ser um novo padrão de desenvolvimento capitalista, distinto da ortodoxia neoliberal. Um primeiro elemento, é o da não-presunção de afirmação nacional ou reforma social.

Em primeiro lugar, o ajuste neoliberal da década de 1990, alterou o perfil da burguesia brasileira, promovendo efetivamente a integração dos interesses da burguesia nacional com o capital financeiro global, constituindo, deste modo, uma burguesia interna desvinculada de caráter nacional (o que explica, por exemplo, por que na década de 2000, o neodesenvolvimentismo *não* se tornou nacional-desenvolvimentismo). (ALVES, 2014, p. 174).

Para melhor entendimento do que seja desenvolvimento conservador nesse estágio – de qualquer que seja a óptica de que se parta, seja ela política, histórica ou ideológica – é sempre caracterizado por algo que prima em manter as estruturas que hegemonizaram o processo histórico recente. Neste sentido, dentro das suas características, ele não traz

---

<sup>1</sup> Para Mercadante (2010) o social tem não somente a centralidade da política do novo desenvolvimentismo que resulta no combate à desigualdade social, mas constitui esfera nuclear do processo – estando nele a base de ampliação de fronteiras de consumo de parcelas gigantescas da população alijadas – proporcionadas por políticas assistenciais como: Bolsa-Família, Minha Casa Minha Vida, Pronatec. Mas também na valorização do salário mínimo e geração de emprego formal.

elementos para superação do capitalismo flexível periférico, pelo qual o Brasil se insere no arco do processo da globalização do final do século XX e início do século XXI.

Para trazer a lume uma vertente de entendimento, exigir-se-ia um processo de desenvolvimento capitalista que permitisse bases a um processo de maior protagonismo e convergência à dinâmica do capital para o país e possibilitasse romper nossa contiguidade a um capitalismo periférico e dependente, marcas do nosso processo histórico de desenvolvimento.

Precisamente, o neodesenvolvimentismo edifica uma barreira para superação dos próprios princípios que sustentam o capitalismo flexível de matiz neoliberal do tripé superávit primário, controle da inflação e câmbio flutuante. O princípio apriorístico do setor financeiro é conduzido pela desregulamentação dos fluxos de capital. Entretanto é exagero considerá-lo como essencialmente idêntico ao modelo neoliberal, pois, embora não supere seus fundamentos centrais, estabelece novos, possibilitando maior capilaridade para uma rediscussão e crítica ao seu modelo anterior, embora pareça limitado.

#### A TRANSIÇÃO PÓS-FORDISTA DA DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

A formação profissional, regra geral, é um direito do trabalhador, mas também é uma premissa à nova ordem da acumulação capitalista, portanto, *sine qua non* ao desenvolvimento. “A qualificação da força de trabalho é um tema controverso, transpassado por conflitos ideológicos e disputado por teorias não raramente conflitantes.” (GOMES, 2013, p. 76)

O que se percebe, pela dinâmica do último quarto do século passado, o processo de reprodução capitalista, a partir da microeletrônica, inaugurou-se uma nova etapa do seu processo de desenvolvimento, conhecida como acumulação flexível, gerou impactos profundos na forma de geração e ocupação do emprego.

Vivendo com baixas taxas de acumulação, o sistema, muito assentado no setor secundário e de formação de grandes parques industriais em países centrais, passou a experimentar uma ampliação e diversificação nunca antes vista. Sua ampliação no território passou a incorporar em sua dinâmica toda a esfera global. Pela primeira vez, podemos dizer realmente na operacionalização de um sistema-mundo.

Como discorre Hobsbawn (1995) em seu livro, clássico, *A Era dos Extremos*, ao observar o início do século XX e o seu final, um dos pontos que emergem, é que agora, o globo tornou-se definitivamente uma unidade operacional. Resultado do desenvolvimento

tecnológico, com a microeletrônica, a robótica, a informática, os satélites e a disputa espacial geraram impactos em toda a dinâmica socioeconômica, possibilitando ao capital tornar-se o espectro hegemônico das relações sociais, impondo novas condicionantes e aprofundando tradicionais desigualdades sociais e regionais.

Em síntese, de acordo com Dupas (1999), este sistema caracteriza-se:

- (i) Ampla fragmentação da cadeia produtiva global;
- (ii) Revolução tecnológica na informática e nas telecomunicações; e
- (iii) Progressiva fragilização das fronteiras nacionais e da flexibilização dos transportes, o que possibilitou uma profunda alteração nos padrões de produção, nos sistemas de gestão e na forma de utilização da mão de obra no mundo.

O atual estágio do capital altera “de modo decisivo a forma como os países e os agentes econômicos relacionam-se entre si, apropriam-se da riqueza, alteram o mapa da produção mundial, a demanda por trabalho e a força relativa dos diversos grupos de trabalhadores.” (DUPAS, 1999, p. 83).

Seguindo o atual ritmo, o capital traz impactos e reconfigura a geração e qualidade do emprego. O que estabelece esta dinâmica tem ressonância não somente nos empregos, mas também na sua distribuição regional e sobre diferentes países do mundo.

Também se observa que ao diversificar suas formas e maneiras de acumulação, impôs ao conjunto dos trabalhadores no mundo uma estrutura de precarização, não mais como outrora, exclusivamente aos setores menos qualificados e abastados, mas como demonstra Pochmann (2001) em seu livro *O emprego na globalização* (2001), a exposição do desemprego, o rebaixamento de salários, a intensificação e ampliação das jornadas se estendeu a todo o conjunto dos trabalhadores que, cada vez mais, vem presenciando uma redução da tradicional aristocracia operária.

Por outro lado, Dupas (1999) percebe a necessidade sistêmica pelo aumento da qualificação ao mesmo tempo em que há uma diminuição da geração média de emprego qualificado por dólar investido. No extremo superior da cadeia, há o predomínio da alta qualificação, contratos formais e diversificados benefícios. Ao se caminhar para a base (4º Nível), penetra-se no território informal e da grande flexibilização do emprego.

Isso é parte do aproveitamento das empresas transnacionais que utilizam da base expandida da cadeia produtiva global sem terem que envolver diretamente sua marca institucional.

Nessa lógica as empresas transnacionais alimentam e incorporam em sua *network* segmentos que abrigam agentes econômicos menores e várias vezes informais. Ou seja, as transnacionais de Nível 1, estimulam e nutrem as características da cadeia de Nível 4.

Esta estrutura demonstra como o capital, como dinâmica socioeconômica, se transformou, dotando-se de capacidade de transitar com muita desenvoltura entre os setores, antes dicotomizados, da reprodução capitalista. Como o setor secundário e terciário, tornando-o um organismo muito mais complexo.

Confirmada essa conjuntura, em que cânones se situa a mão de obra dos brasileiros?

Nessa ambiência, como dispõe Harvey (2009), da acumulação flexível há uma “transição do fordismo”. Contudo, não significa sua superação, mas algo que ocorre no espectro global, tanto em locais de fordismo consolidado (carros nos EUA, Japão ou Coréia do Sul) como em “sistemas de produção mais tradicionais (como os de Cingapura, Taiwan ou Hong Kong) que se apoiam em relações de trabalho ‘artesanais’, paternalistas ou patriarcais.” (*idem*. 2009, p. 179). Passando por um processo de alterações de formação à polivalência.

O Brasil na quadra em que se encontram as cadeias produtivas globais está também como parte integrante do processo, incorporando, sobretudo a partir dos anos 90, tanto no setor secundário, como no terciário, o processo de flexibilização das condições de trabalho e de adaptação da planta fordista-taylorista, pelo toyotismo. Substituindo o trabalhador especialista, pelo polivalente.

Autores como Antunes (2007), Alves (2000 e 2014) e Pochmann (2001) realizam estudos que demonstram que esta nova dinâmica do trabalho tem impactos sobre todo o conjunto da mão de obra. Uma extensa literatura sobre as condicionantes que a acumulação flexível traz para o conjunto da mão de obra no país.

Na apresentação em questão, a diretriz que procuro observar é a elaborada por Gomes (2011) que, sem desprezar as condições de exploração do trabalho, demonstra que a dinâmica da reprodução social atual proveio de uma estrutura que passou a necessitar de uma maior qualificação geral do trabalho. Portanto, essa qualificação é tanto interna ao processo do trabalho em si mesmo como quanto das relações socioculturais mais gerais.

Sob essa vertente se sustenta a ideia de que, contraditoriamente, do toyotismo resulta um trabalho enriquecido. Tendo em vista que agora, a este trabalhador o anseio do capital não é pela exclusiva retirada da sua força de trabalho, por uma prática lógica e racional, como essencializada no fordismo-taylorismo, mas agora, por um sujeito capaz de maior criatividade e inclusive de uma relativa autonomia à sua prática profissional – logicamente em busca de aumento da valorização do valor.

Pois o que me desafio propor, e já sinalizado por Dupas (1999), é que no atual sistema econômico cada vez mais se gera menos emprego com qualificação por dólar investido, embora isso não signifique que não seja necessário qualificação, haja vista que a essência do sistema é também trabalhar com aumento da concorrência entre os trabalhadores, e as bases tecnológicas de partida de cada geração também tem graus mais elevados, necessitando maiores compreensões técnico-científicas para sua atuação. Assim a qualificação torna-se uma necessidade da própria reprodução capitalista, mas não uma demanda. A demanda, pelo contrário, é por trabalho precarizado com redução ao extremo da taxa de capital variável.

Processo este que a emergência do decantado novo desenvolvimentismo não procurou superar. Na macroeconomia o projeto neodesenvolvimentista assumiu relações contraditórias, que tem explicitado uma situação de desenvolvimento da precarização. Situação inerente à dinâmica sistêmica.

Por um lado, tivemos indicadores bastante positivos no mercado de trabalho, tais como baixa taxa de desemprego total nas regiões metropolitanas, aumento do índice de formalização do mercado de trabalho, crescimento da massa de rendimentos médios reais, diminuição do tempo de procura de trabalho e aumento real do salário-mínimo (de 2003 a 2013, o salário-mínimo no Brasil teve um aumento de 73%, contribuindo, deste modo, para a redução da desigualdade de renda no país). Estes indicadores da economia social do trabalho demonstram efetivamente que, na década de 2000, surgiu efetivamente uma macroeconomia do trabalho distinta daquela da década de 1990, os ‘anos de chumbo’ do neoliberalismo no Brasil.

Entretanto, por outro lado, tivemos na década de 2000, a persistência histórica de traços estruturais da degradação do trabalho no Brasil, tais como, por exemplo, o aumento da taxa de rotatividade do trabalho e o crescimento dos contratos de trabalho precário por conta das novas modalidades de contratos de trabalho flexíveis, inscritas na CLT, com a expansão da terceirização e do emprego subcontratado (assalariados contratados em serviços terceirizados). A nova precariedade salarial no Brasil seria caracterizada também pela vigência da *síndrome da nova superexploração da força de trabalho*, fenômeno social caracterizado principalmente, pela intensificação laboral nos locais de trabalho reestruturados, com a articulação perversa entre gestão toyotista e novas tecnologias informacionais. (ALVES, 2014, p. 52-53).

A processualidade contraditória da nova macroeconomia do trabalho no Brasil gerou melhorias crescentes na década de 2000 no campo do mercado de trabalho, como: redução das taxas de desemprego total e crescimento da taxa de formalização no mercado de trabalho, processos que têm impacto na redução da informalidade laboral. Este um setor de profunda distinção entre os “neos”. Já que o neoliberalismo da década de 1990 caracterizou-se, no campo do mercado de trabalho por altas taxas de desemprego total nas regiões metropolitanas e crescimento da informalidade laboral.

No campo do mercado de trabalho, há estruturas que se perpetuaram no intervalo histórico posterior ao hegemonismo neoliberal, como “traços da precariedade estrutural do

mundo do trabalho no Brasil, que expressam o caráter de modernização conservadora do novo padrão de desenvolvimento capitalista.” (ALVES, 2014, p. 55). A consequência foi o aumento na década de 2000 da taxa de rotatividade de mão de obra, expansão das modalidades de emprego precário (empregos subcontratados em serviços terceirizados e os trabalhos ‘autônomos’), contratos temporários e contratos de trabalho por prazo determinado.

O neodesenvolvimentismo portanto é um híbrido contraditório de continuidade e ruptura.

Esta processualidade contraditória da nova macroeconomia do trabalho expõe, de modo singelo, a dialética entre continuidades e rupturas que caracteriza o neodesenvolvimentismo no Brasil. Na medida em que se apresenta como modernização conservadora, o neodesenvolvimentismo preservou, por um lado, traços históricos da (arcaica) flexibilidade estrutural da força de trabalho abundante que existe no Brasil, e, por outro lado, incorporou traços da (moderna) nova precariedade salarial que caracteriza o capitalismo global na era do trabalho flexível.” (ALVES, 2014, p. 55).

Assim onde está essa nova precariedade salarial que se descortina na sociedade neodesenvolvimentista? Mesmo com um aumento da escolaridade entre os jovens na década de 2000, sobretudo escolaridade superior, a inserção precária no mercado de trabalho ainda persiste. Para Alves (2014), o que ocorreu foi uma inflexão no padrão de inserção ocupacional dos jovens altamente escolarizados.

Recorrendo à análise de Cardoso (2010) em suas investigações, chega-se à conclusão de que no intervalo histórico dos últimos trinta anos o que vem ocorrendo é uma “deterioração das chances de inserção ocupacional dos mais qualificados. Enfim, a maior escolaridade não abre mais as portas das melhores ocupações urbanas.” (*ibidem*. p. 58).

Esta é uma questão nevrálgica do processo recente do desenvolvimento no Brasil. O mercado de trabalho, sobretudo no processo recente de desaceleração da economia, não conseguiu acompanhar a expansão de pessoas com curso superior que, de 2003 a 2012, cresceu 81%<sup>2</sup>. Contudo, esta população, que se constitui de jovens da nova classe trabalhadora, “ocupará postos subalternos e precários na indústria e nos serviços. Elas constituem o precariado nas cidades brasileiras.” (ALVES, 2014, p. 59).

Nessa visão, sob o diapasão de Alves (2014), o novo precariado é o símbolo do desemprego e subemprego de jovens altamente escolarizados na dinâmica do mercado laboral, processo não restrito ao país, referência também presente nos países capitalistas mais desenvolvidos, constituindo a nova camada social da classe do proletariado.

<sup>2</sup> <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html> (acesso em 02 de fevereiro de 2015).

A precarização salarial no neodesenvolvimentismo é uma das variáveis de crítica ao seu processo de desenvolvimento conservador. Na década do neodesenvolvimentismo, houve um crescimento da precariedade salarial, por conta da expansão dos empregos formalizados precários de baixos salários e a alta rotatividade do trabalho no Brasil.

Os dados ainda demonstram que a faixa de mais alta escolaridade (onze ou mais anos de escolaridade) do subgrupo escolaridade, foi a única que teve nos últimos vinte anos redução dos rendimentos reais médios (cerca de 4,84%). Entretanto, é a maior escolarização que garante as melhores remunerações médias. O que o momento atual traz de novo é que ela já não mais garante inserção nas melhores ocupações urbanas.

Mesmo assim, ao pensar o mercado de trabalho na trajetória recente da macroeconomia, é a taxa de formalização um dos índices percucientes presentes no neodesenvolvimentismo. Em 2009 a taxa atingiu 53,7% de formalização do mercado de trabalho, com trabalhadores de carteira assinada, trabalhadores domésticos, dos militares, funcionários públicos estatutários, dos empregadores e dos trabalhadores por conta própria e que contribuem com a previdência social. A taxa de formalização significa expansão de contrato regulares, definidos por legislação e com acesso à proteção social, portanto, assegura condições mínimas para relações de trabalho menos expostas à precarização.

Assim, outros dois fenômenos devem ser perscrutados nesta nova dinâmica do mercado de trabalho na década do neodesenvolvimentismo: a redução do tempo de procura de trabalho e a persistência da rotatividade do trabalho.

Na última década aumentou a rotatividade nos postos de trabalho que, de acordo com os dados que o autor traz do Dieese (2012), eram de 46,6% em 2004, 52,5% em 2008 e chegam em 2010 a 53,8%. A taxa de rotatividade é configurada pelas demissões realizadas pelo interesse da empresa, a pedido do trabalhador, por aposentadoria ou morte. Excluídos estes últimos dois casos, demissões por interesse da empresa indicam uma taxa de rotatividade para 32,9% em 2004 e 37,5% em 2008. Deduz-se, pois, que as demissões somente por interesse da empresa, em um intervalo de três anos engloba todo o mercado de trabalho.

Utilizando das pesquisas de Chahad: “uma das razões para esse contínuo aumento dos níveis de rotatividade na primeira década do século se refere ao próprio crescimento bastante desigual do emprego formal entre os grandes setores de atividade econômica: enquanto o emprego formal total apresentou elevação de 56,2% entre 2002 e 2012, na Administração Pública este aumento foi de 20,4% e na Construção Civil foi de 153,1%” (CHAHAD, Apud. ALVES, 2014, p. 68).

Por tais considerações, a rede criada dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tomam o olhar dessa análise, pela possibilidade de inserir e atuar pela ciência e tecnologia em regiões e fatias da sociedade que estiveram historicamente alijadas desses arranjos, o que será analisado a seguir.

## A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – ABRINDO FRONTEIRAS OU REFORÇANDO O *STATUS QUO*

A concepção, *o locus* e o modelo de Educação Profissional e Tecnológica devem estar diretamente vinculados com as dinâmicas da formação social<sup>3</sup>, com possibilidades que ensejam nichos e ampliações de horizontes à perspectiva de formação para o mundo do trabalho<sup>4</sup>.

A criação e instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pelo Decreto-Lei nº 11.892/2008 demarca-se como prenúncio de uma nova etapa e que se propõe em sintonia com as necessidades da formação na modalidade de EPT. Processo, que no intervalo de sete anos assumiu crescente robusta, pois em 2007 continha 393.008 matrículas na rede federal de educação profissional e em 2013 já atingia a quantidade de 749.675 matrículas<sup>5</sup>, sendo responsável por 16% das matrículas, ante 48% da rede privada<sup>6</sup>, 34% da estadual e 2% da municipal dessa modalidade de educação.

A criação da rede dos IFs incorporou definitivamente esferas do ensino superior articulado com um plano de interiorização, enfrentou a necessidade do fortalecimento das licenciaturas, mas sobretudo atuou na formação de jovens e adultos e de nível médio vinculado com o técnico na perspectiva dupla de integração: formação profissional com a propedêutica e de tempo integral.

Esse panorama trouxe à Rede uma nova capilaridade de atuação. De acordo com o relatório do Setec (BRASIL, 2011), até 2007 mostrava sua inserção no território brasileiro de

<sup>3</sup> Formação social entendida neste trabalho se define pelas condições das relações sociais de produção em que a sociedade foi historicamente constituída. No caso brasileiro, como um capitalismo periférico, dependente e que reforça e amplia as condições da desigualdade e exploração do trabalho.

<sup>4</sup> Faço uso da definição de Marx (2006) sobre mundo do trabalho. As relações históricas dos seres humanos com a natureza estabelecem suas relações sociais, desde a libertação das condições impostas pela natureza até sua assimilação ao capital como mercado de trabalho, assim, unicamente como força de trabalho, mercadoria, portanto, trabalho alienado. Mundo do trabalho, assim, constitui a capacidade reflexiva e histórica pelas quais os humanos produzem sua condição de existência, física e espiritual.

<sup>5</sup> Dados do Censo da Educação Básica 2013, Ministério da Educação.

<sup>6</sup> É importante relevar a adequabilidade dos dados, pois incorporam as matrículas vinculadas ao Sistema S financiadas pelo Pronatec do governo federal garantindo a gratuidade.

140 unidades, quando do lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica<sup>7</sup>, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010, passando a cobrir, pela primeira vez, todas as regiões e estados do país.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia cresceram e no ano de 2014 atingiram a 562 unidades da Rede Federal, sejam eles vinculados ao IF, Cefets, Universidades Tecnológicas ou Escolas Técnicas vinculadas às universidades, voltados para o incremento da qualidade do ensino médio direcionada para o mundo do trabalho, e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Toda essa estruturação, ainda em fase de implantação, caminha a passos largos, mas ao que tudo indica perdida em meio à complexidade de concepções, objetivos e noções políticas e sociais inerentes ao ensino médio e à EPT. A dualidade a que está submetida a educação, e no caso a EPT, resulta do ambiente turvo e pouco delineado das políticas em torno da EPT e do debate acadêmico e político.

Em torno da EPT há dois níveis de dualidade, um primeiro nível, mais imediato e aparente, está no campo dos objetivos finais da educação profissional e tecnológica. Os debates e formulações demarcam, pelo menos há trinta anos, uma educação profissional e tecnológica vinculada exclusivamente à concepção neoprodutivista<sup>8</sup> de formação profissional, servindo de anteparo à inserção e participação do sujeito no mercado de trabalho e ocupações, claramente vinculadas à dualidade da estruturação taylorista-fordista na fronteira entre execução e concepção. Entretanto há outro nível dessa dualidade, mais profunda, que emerge da EPT no objetivo de uma formação profissional e propedêutica no sentido da unidade trabalho e cidadania da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Essa dualidade aparente, por vezes, esconde uma perspectiva de fundo, de concepção, pela qual pode se estabelecer uma EPT formulada por uma episteme de transformação, intervenção e participação. Realiza-se na materialidade dos objetivos de uma formação profissional e tecnológica mediada por princípios de uma crítica à atual formação social, com fins distintos ao neoprodutivismo. Embora, o que a tradição das políticas de EPT no Brasil tem demonstrado é uma forte presença desse modelo sobre aquele.

---

<sup>7</sup> Documento produzido pelo Ministério da Educação, Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2009.

<sup>8</sup> No Neoprodutivismo a inflexão neoliberal deu sentido à escolarização na dotação do indivíduo ao status da empregabilidade. Reflexão nodal para a problematização, sendo o ensino profissional e tecnológico ainda envolto da bolha ideológica do neoliberalismo, que tem como objetivo, não a qualificação profissional, mas gerar no educando a expectativa de poder ser empregável. Assim, o mundo do trabalho ou mesmo o mercado de trabalho, um corpus de movimento dinâmico, passa a ser entendido pela centralidade no indivíduo e não pelo seu fenômeno social e, perde assim, qualquer sentido de luta social pela autonomia, gerando uma preparação a uma determinada atividade que o sujeito nem sabe se nela poderá trabalhar.

Pensar o desenvolvimento no atual estágio do sistema capitalista traz alguns problemas não só aos cientistas sociais, mas aos agentes políticos e a toda coletividade. É necessário ter em vista que as conexões que unem as diversas liberdades – civil, política e social – podem desencadear outro processo de desenvolvimento muito além da questão econômica, sem sua exclusão evidentemente. No atual estágio da acumulação capitalista, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sofre uma necessária ressignificação, pois tecnologia e ciência passam a assumir a centralidade do profissional.

Leva-se em consideração ainda que em uma sociedade de base informacional, o conhecimento e, portanto, a qualificação profissional, tornam-se fulcrais para a pretendida continuidade a uma fase superior das relações sociais de reprodução capitalista e/ou sua superação, que dê ao país as condições de superação de sua condição histórica de dependência e periferia, rompendo definitivamente com os laços que mantêm os sentidos da globalização.

Ao que tudo indica, parece que ainda a EPT está subordinada a um modelo de formação de reprodução unívoca para as necessidades do mercado de trabalho de estruturação fordista e das plantas produtivas. Logo, entender a atual dinâmica da divisão internacional do trabalho e seus impactos na ocupação no Brasil pode melhor conceber a necessidade de um novo lugar no processo de formação e educação profissional e tecnológica. A educação profissional e tecnológica como campo de formação da educação politécnica<sup>9</sup>. O que se observa é o risco de se reduzirem as possibilidades de atuação da EPT na defesa da centralidade da ciência e da tecnologia em torno da formação profissional.

Considera-se, pois, relevante um projeto de Estado que utilize a estrutura criada pela rede a partir de 2008 para o desenvolvimento territorial e na linha das relações diacrônicas da sociedade brasileira a partir da comprovação dos indicadores sociais, econômicos e na própria materialidade da rede.

De acordo com os fundamentos teóricos de Marx (2009), o modo de produção caracteriza-se por sua necessidade sistêmica de transformar as relações de produção, em outras palavras, de criação de mercadorias devido a uma tendência inerente de queda da taxa de lucro<sup>10</sup>.

O autor assegura que no curso da acumulação há um dado momento em que o “desenvolvimento da produtividade do trabalho social se torna a mais poderosa alavanca da acumulação” (id., op.cit. p. 725). O desenvolvimento tecnológico é a via segura para a

---

<sup>9</sup> Há em torno do termo “Politecnia” um profícuo debate que versa sobre sua significação, sendo de várias técnicas, ou de formação omnilateral que tem em vista a formação integral do sujeito.

<sup>10</sup> De acordo com Marx (2006; 2009) o sistema capitalista tem uma tendência decrescente da taxa de lucro, isso devido a vários fatores que, para o sistema, são uma lei geral, como a concorrência, conquista de direitos pelos trabalhadores, custo da matéria-prima etc. Isso ocasiona uma diminuição da taxa média de lucro no espaço-tempo.

produtividade do trabalho e o desenvolvimento dos meios de produção. O conjunto dessas forças concatenadas leva à materialização do processo cognitivo exigido pelo processo de reprodução do capital. Ou seja, há uma intrínseca necessidade de, mesmo desapropriados os trabalhadores dos meios de produção, municiá-los no processo de elaboração e realização do conhecimento.

A criação dos Institutos vai ao encontro dessa tentativa de elevar o desenvolvimento da região e a inclusão social, ao qual recorre Dagnino *et al* (2011). Contudo, não se pode deixar levar pela falácia de limitação da educação tecnicista, tendo em vista que o campo da pesquisa trabalho-educação para ajustar a educação à formação profissional em um posicionamento crítico às noções que entendem o desenvolvimento desvinculado das relações sociais. Assim, o intuito é convergir para as novas tecnologias o mundo do trabalho e a busca de uma concepção mais suscetível à EPT. Como referenda Frigotto (2013): “Em que medida nossas insistências no impacto das novas tecnologias sobre o mundo da produção e do trabalho, sem entendê-las, elas próprias, como um produto de relações sociais excludentes, não tornam nossas análises limitadas e adaptativas?” (*Ibidem*, p. 35-36).

Há uma densa literatura que trata dos limites do desenvolvimento (industrial) centrado na perspectiva taylorista/fordista ou pós-fordista e da crise aguda da expansão do capital, precarização do trabalho e desemprego estrutural e que nos permite, a nosso ver, apreender o eixo teórico-empírico **que nos permite avançar e tensionar tanto os estudos na área, comprometidos ético-politicamente com a ‘classe que vive do trabalho, quanto, e principalmente, as concepções e políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação, requalificação e reconversão, em pauta nos anos 1990 no Brasil, vinculados marcadamente por uma perspectiva produtivista. Esta perspectiva reitera, aparentemente com novos conceitos e categorias, a visão economicista da teoria do capital humano e tem como intelectuais coletivos o Banco Mundial e os aparelhos de hegemonia dos homens de negócio.** (FRIGOTTO, 2013, p. 36 – grifos meus).

Na perspectiva de realmente superar os perigos latentes da especialização das tarefas – em vez de um polivalente o politécnico (integral ou omnilateral) – os remédios não estão na ordem do modelo de ensino politécnico, mas sim da “*própria substância do trabalho*, em sua organização interna, em sua estrutura.” (FRIEDMANN, 1972, p. 150 – grifos meus). Para se lograr tais objetivos o ensino politécnico é uma das estratégias necessárias.

Para a formação do trabalhador omnilateral de formação integral, o ensino politécnico não é o fim, mas condição *sine qua non*. Para este trabalhador é necessária a alteração da substância do trabalho, de sua organização interna e de sua estrutura. O trabalhador integral não é simplesmente a politecnia, mas sem ela, tornam-se mais limitadas as condições de se forjar o trabalhador integral.

Por sua vez, é Gramsci (2010) quem irá reconfigurar a defesa da formação social do trabalhador, forjando elementos de sua emancipação, considerando também sua qualificação profissional. A questão central é da construção de hegemonia em torno da sociedade civil, que dá sustentação aos pilares de inércia da sociedade política, ou seja, da representação e constituição das relações de classe em torno do Estado.

O olhar sobre as formas de interpretar o mundo e da disputa ideológica em torno da sociedade civil é a ambiência para a qual Gramsci (2010) recorre para demonstrar o processo histórico em constante disputa entre classes sociais.

Para o autor, deve-se observar que não é possível falar em não-intelectuais, já que procura demarcar o espaço e lugar onde os intelectuais se inserem nos grupos sociais. Todo e qualquer ser humano é dotado de intelecto e interpreta o mundo, mas o intelectual orgânico está em um lugar determinado, com um conhecimento cada vez mais determinado, especializado e eivado de reconhecimento social. Como mais próximo dos grupos sociais exponenciais sofre “elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante.” (*ibidem.* p. 18-19).

O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares. (*ibidem.* p. 19).

A história traz a lume o intelectual sempre muito próximo às classes dominantes, aqueles grupos que passam a conduzir a organização social, nas palavras do autor, seriam os prepostos do grupo dominante, por exercer uma responsabilidade nodal na hegemonia social. Como um estamento legitimado, são eles quem elaboram os elementos do consenso espontâneo “dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio” (*ibidem.* p. 21) tanto pela posição do grupo dominante como pela função no mundo da produção.

Outro elemento preposto dos intelectuais é pela via do estado, através dos aparelhos de coerção, assegurando um aparato legal-jurídico, para o uso inclusive da força. “É constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.” (*ibidem.* p. 21).

Nas sociedades modernas esse elemento tem se configurado em um plano de fundo de difícil delineamento, dado que a complexidade das relações sociais são panoramicamente disformes.

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de ‘humanistas’ (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orienta-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especialização. (*ibidem*. p. 32-33).

É óbvio observar que a perspectiva do autor é em torno da escola e do modelo de educação que foi sendo praticado nas civilizações modernas, em síntese, percebe-se uma dicotomia entre uma escola clássica, voltada aos grupos sociais dominantes e uma escola profissional. “A escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.” (*ibidem*. p. 33). Mas o que se viu, foi um esvaziamento do modelo de escola clássica, em favor de uma lógica racional instrumental.

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional. (*ibidem*. p. 33).

Vai se delineando o surgimento de uma escola única, que é distinta da escola unitária. Para o autor, a escola única seria aquela, diretamente vinculada ao mercado de trabalho, instrumental, de racionalidade imediatista e que também incorporaria parte significativa de setores dos grupos sociais dominantes.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional,

passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (*ibidem*. p. 33-34).

Por sua vez, a escola unitária ganharia outra noção mais próxima a princípios do humanismo iluminista como fim, em seu sentido amplo, da formação com a cultura geral, inserindo o educando na atividade social e não apenas no mercado, “depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática, e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (*ibidem*. p. 36). A dedicação do discente deveria ser de tempo integral, com a escola destinando toda a estrutura necessária, dormitórios, refeitórios, laboratórios, bibliotecas especializadas, salas para seminários etc. Deveria implantar os conhecimentos “instrumentais” (ler, escrever, fazer contas, geografia e história), mas também noções de direitos e deveres, sobre o Estado e a sociedade. Essa escola unitária tem em seu princípio fomentar a criação, mas esta escola criadora não pode ser confundida com inventores e descobridores, seu sentido deve ser:

Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional. (*ibidem*. p. 40).

O trabalho como princípio educativo, centro de gravidade da formulação da politécnica ganhou influências sobre o ensino médio no Brasil, em tom de antagonismo com o então ensino profissionalizante que se realizava na década de 1980. Estava manifesta a importância de resgatar para a escola o conhecimento do processo produtivo que se tornou estanque e dicotômica a relação entre trabalho manual e intelectual.

De acordo com Pizzi (2002), que refaz a trajetória da politécnica no Brasil, estaria retomando os elementos expostos acima, sobretudo de Marx (2006) e Gramsci (2010). O conhecimento científico e tecnológico deveria estar às voltas com o ensino do então 2º grau e hoje ensino médio, para dele, dar aos educandos os primeiros elementos da formação científica. Revertendo uma situação que atuava com uma formação propedêutica e outra profissional, vinculando-as. Muito próximas dos elementos elencados por Gramsci (2010) em sua defesa da escola unitária, a politécnica como formação de multiplicidade de técnicas, em contraponto ao trabalho especializado do taylorismo-fordismo.

Pela significação elementar da palavra politecnia, haveria uma vinculação direta com o sentido de formação multilateral. O próprio Saviani (2007) procura ressaltar que a politecnia não pode ser entendida única e exclusivamente como uma formação de múltiplas tarefas, mas a essa formação integral, ou mais ainda uma formação para entendê-la como formação integral ou omnilateral, da qual Gramsci (2010) é um baluarte. “A politecnia não deve ter vínculo direto com o mercado de trabalho, pois a formação voltada para o mercado de trabalho é a antítese da formação politécnica, pois teria um caráter limitado e adestrador do homem.” (PIZZI, 2002, p. 129).

Para Saviani (1989), é necessário primeiro desconstruir os perigos de se situar como um tecnicismo<sup>11</sup> ou conjunto de técnicas. Para depois mostrar que o seu significado está vinculado com o domínio da ciência, em suas mais variadas matizes.

Ora, a noção de politecnia não tem nada a ver com este tipo de visão [conjunto de técnicas]. A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio destes princípios, desses fundamentos. (SAVIANI, 1989, p. 17).

Com Saviani (2007), o trabalho como princípio educativo ganha formatação para o campo da ciência pedagógica, pensado como campo de ação e formação dos jovens. Por ele, a categoria politécnica transcende o ambiente da formação diretamente vinculado com a prática do trabalho, para também ser transposta para o ambiente escolar.

Assim, distintamente da noção de polivalência de Friedmann (1972), da manufatura ou mesmo da reestruturação produtiva, a politecnia trata de uma formação para além de técnicas ou manuseios bem-sucedidos, para a capacidade de interferência através dos usos das ciências, filosofia e arte, tanto no ambiente imediato do trabalho, como na vida em sociedade.

Por isso sua defesa de uma educação para a formação omnilateral:

---

<sup>11</sup> De acordo com Frigotto (2013), tecnicismo seria melhor situado: “O investimento em ‘capital humano’ passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. Trata-se de um corpo teórico mais sofisticado do que a perspectiva psicologista da teoria da modernização, embora sua base parta desta. A teoria do capital humano passou por um intenso debate interno, particularmente na década de 1960 e 1970, e ao mesmo tempo, teve um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais. No Brasil, durante o período da ditadura militar, como mostra Saviani (1988), duas reformas – universitária de 1968 e do 1º e 2º graus em 1971 – estruturaram o sistema de ensino dentro dos parâmetros tecnicistas e economistas, inspirados nesta formulação teórico-ideológica.” (FRIGOTTO, 2013, p. 37-38).

Tentarei ilustrar essa concepção marxiana da categoria trabalho por meio de três dimensões fundamentais da interação homens-natureza, a saber, comunicação/expressão, produção e fruição. Quando o ser humano interage, física e espiritualmente, com o mundo e com os outros homens, primeiramente se expressa, se comunica, admira, contempla, entende e explica. Dessa forma cumpre, mesmo que parcialmente, com a primeira dimensão do trabalho. Por isso, ensinar a comunicar-se é ensinar a trabalhar, mesmo porque não se pode produzir sem antes entender o mundo e se comunicar com os homens.

Também quando o homem produz e cria objetos materiais, artísticos, técnicos e intelectuais, interage com a natureza e com os demais homens, ou seja, trabalha. Por isso, ensinar a produzir equivale a ensinar a trabalhar. Todavia, nem mesmo a produção representa o processo do trabalho na sua plenitude. Finalmente, quando o homem frui dos bens naturais, artesanais, industriais, estéticos, interage com a natureza e com os demais homens, isto é, completa o processo do trabalho. Por isso, ensinar a fruir e a consumir é também ensinar a trabalhar. A conclusão é que compete à escola-do-trabalho educar o homem na realização do processo completo do trabalho: comunicar-se, produzir e usufruir. (NOSELLA, 2007, p.148-49).

Desta feita, para Tumolo (2005), pensar a correlação inerente entre trabalho e educação estão em jogo as necessárias formulações e empreendimentos em torno de uma educação que fomente o processo de formação humana em busca da emancipação dos sujeitos sociais que só pode ocorrer pela *práxis*.

Entretanto, não menor, é o detalhamento em busca do desenho e do processo de formulação de uma educação que tenha no trabalho seu princípio educativo. Proposta que foi incrivelmente apregoada nos cânones dos socialistas utópicos, em Marx ganhou sentido prático, e na literatura marxista durante o século XX foi longamente campo de disputas e construção de modelos dos mais pulsantes.

No Brasil, não tão recente é esse empreendimento. Saviani (1989; 2003; 2007), sem dúvida, é dos autores que mais e com maior capilaridade trouxe à cena da nossa realidade os enxertos gramscinianos, cujo debate tem sido cada vez mais afinado. Em torno dessa proposta de formação humana, se insere no palco o debate que se procurou desenhar nessa argumentação.

### PRONATEC E A EDUCAÇÃO RESIGNADA

Entretanto, com todo esse acúmulo intelectual e científico, e a criação da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de 2011, com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) viu esvair e resignar-se um projeto de Educação Profissional e Tecnológica vinculado com um projeto de emancipação, a favor de um projeto voltado a empregabilidade e formação do capital humano.

O Pronatec em 2011 prometia em um intervalo de três anos atingir a 8 milhões de matrículas, e ao final de 2014 o programa já atingia a 8.029.975 milhões de matriculados. Plataforma que serviu como impulso e fez parte da campanha eleitoral do então governo reeleito de Dilma Rousseff.

Valendo, para o momento, um olhar mais atento sobre o que foi o programa, seus vínculos e as disputas hegemônicas que ele vem a materializar.

O Pronatec, articula-se em cinco desdobramentos que fundamentam o programa. Sendo eles:

- (i.) Bolsa Formação<sup>12</sup>;
- (ii.) Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)<sup>13</sup>;
- (iii.) Rede E-Tec Brasil – Oferta de curso a distância EaD de nível técnico<sup>14</sup>;
- (iv.) Brasil Profissionalizado: Educação Profissional para a rede estadual<sup>15</sup>;
- (v.) Acordo gratuidade no sistema S<sup>16</sup>.

O programa tornou-se o principal financiador do Sistema S<sup>17</sup>, somente no ano de 2014, o repasse do governo federal foi do montante de R\$ 899 milhões, no ano de 2013 foram repassados 405 milhões<sup>18</sup>. Foi muito criticado tendo em vista o repasse de recursos da esfera pública para a iniciativa privada sem a existência de nenhum tipo de controle social.

<sup>12</sup> a.1) Bolsa Formação Estudante (Curso Técnico: concomitante); a.2) Bolsa Formação Trabalhador (Curso FIC).

<sup>13</sup> b.1 Fundo de Financiamento Estudantil Técnico (Fies Técnico);  
b.2 Fundo de Financiamento Estudantil Empresa (Fies Empresa).

Sobre o Fies:

“O Fies passou, então, a prover novas linhas de crédito: uma para que estudantes possam realizar cursos técnicos (sendo eles os contratantes, em caráter individual) e outra para empresas que desejem oferecer formação profissional e tecnológica a trabalhadores (Brasil, 2011). Na modalidade Fies Empresa, figura como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado. A adesão se dá por meio de solicitação de habilitação em sistema informatizado mantido pelo MEC.” (Ipea, 2014, p. 39).

<sup>14</sup> “Nesse contexto, merece destaque a expansão da rede E-Tec Brasil (Decreto no 7.589, de 26 de outubro de 2011), que amplia e democratiza a educação profissional por intermédio da oferta de cursos a distância a partir de centenas de polos pelo país inteiro (figura 3). Os recursos são originados do MEC, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), dos serviços nacionais de aprendizagem e do BNDES.” (Ipea, 2014, p. 40).

<sup>15</sup> “Brasil Profissionalizado Para complementar o atendimento à demanda por cursos de qualidade, o MEC promove também a ampliação das redes públicas estaduais de EPT e tecnológica. Este fomento se materializa com novos financiamentos às redes estaduais, que poderão ampliar e equipar suas escolas por intermédio do Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto no 6.302, de 12 de dezembro de 2007, cuja iniciativa visa integrar o conhecimento do ensino médio à prática.” (IPEA, 2014, p. 42).

<sup>16</sup> “Acordo de gratuidade com o Sistema S Iguamente merece destaque, nesse esforço de ampliar e democratizar o acesso à educação profissional de qualidade, o acordo com o Sistema S, firmado em 2008, entre o governo federal e, inicialmente, com o Senai e o SENAC.” (IPEA, 2014, p. 44).

<sup>17</sup> Conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais vinculadas às Confederações Sindicais Patronais que têm responsabilidade sobre a formação profissional.

<sup>18</sup> Dados retirados da matéria: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,mec-destina-recurso-ao-sistema-s-para-cursos-do-pronatec,1015657> (acesso em 25 de abril de 2015).

A essência do programa levou a uma mudança de rota na prioridade da política pública de EPT no Brasil. Que caminha a passos largos na estruturação da rede, mas viu-se em um curto intervalo de tempo perder sua prioridade em favor de uma política de formação profissional de curta duração, através dos programas de Formação Inicial e Continuada (FIC)<sup>19</sup>. Dados demonstram que no ano de 2013 os cursos FIC passaram a ocupar 90,5% das matrículas em detrimento dos cursos técnicos responsáveis por 9,5%.

De acordo com os dados Sisctec/MEC (2013), as vagas distribuídas com 80% no sistema S, quase totalidade de cursos FIC, 15% da Rede Federal e 5% das matrículas nos estados e Distrito Federal das vagas disponibilizadas pelo Pronatec. Essas informações demonstram claramente o foco e direcionamento do governo federal em favor do repasse de recursos para a esfera privada albergada no Sistema S.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira questão é como a rede já está sendo anacrônica, mesmo para visões que se restringem a uma concepção pró-sistêmica, o modelo predominante da política pública que está sendo subsumida à rede reforçam um modelo que não logra êxito às perspectivas e demandas imediatas da valorização do valor em um país de capitalismo periférico. Portanto reforçam um interesse que provavelmente não irá contemplar nem as necessidades da dinâmica conservadora do desenvolvimento.

Há um processo recente de recuperação do projeto de desenvolvimento no Brasil, que se confirma também em outros locais no mundo, e sobretudo na América Latina. A retomada do projeto de desenvolvimento sinaliza uma das rupturas conceituais e políticas com o hegemonismo do Consenso de Washington que caracterizou o último quarto do século XX.

A retomada do projeto de desenvolvimento significa a relocação do papel do Estado em um projeto de participação não-essencialista da dinâmica do mercado, que se configura pela valorização do valor, agora em escala mundial.

Entretanto, isso não significa que o projeto que perfaz o neodesenvolvimentismo significa uma ruptura do processo de modernização conservadora, há estruturas que perduram perenemente, fluxos do arco do capitalismo flexível ao qual ele se circunscreve aprazivelmente.

---

<sup>19</sup> Dados retirados da matéria: <http://www.movate.org/2014/04/pronatec-o-que-fica-com-os-fic.html> (acesso 26 de abril de 2015).

Esse processo está situado claramente na qualificação das análises macroeconômicas sobre a divisão internacional do trabalho e a distribuição da ocupação no Brasil, na primeira década do século XXI, como foram referendadas aqui a partir das teses de Dupas (1999) e Alves (2014) especificamente.

Contudo, o processo, como recorrente da contradição do capital, levou à institucionalização da política pública da educação profissional e tecnológica que se caracteriza na criação e institucionalização da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, presente hoje em todos os estados e predominantemente em municípios pequenos e médios.

Este projeto sofre de uma dupla disputa, uma interna, que se configura sobre o sentido epistêmico-político em que se forja a educação profissional e tecnológica, submetida e subordinada à empregabilidade e teoria do capital humano, ou uma concepção que prima pelo trabalho como princípio educativo que se apropria da ciência como etapa da formação dos sujeitos em sociedade com vistas à alteração da formação social desigual da tradição história do país.

A outra disputa, da esfera externa, está na política pública empreendida pelo Estado com vistas ao desenvolvimento, uma que foi levada pela implantação da rede e a outra subordinada ao Pronatec em cursos de curta duração. Essas duas disputas estão, sim, em íntima relação, e envolvem um projeto de dominação e hegemonia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Trabalho e neodesenvolvimentismo*. Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. São Paulo: Canal 6 Editora, 2014.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. *O continente do labor*. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRASIL. Ministério da educação. *Mapa Completo da Rede Federal*. Mec, 2011.

\_\_\_\_\_. *Plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica*. MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 11.892/2008.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto Lei nº 9.934/1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. *Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina*. Texto para Discussão, São Paulo, n° 275, nov. 2010.

CARDOSO, Adalberto. *A construção da sociedade do trabalho no Brasil: Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

DAGNINO, R.; RIBEIRO, N.; CYPRIANO, A. Reflexões para um debate sobre a orientação da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: BATISTA, E. L.; NOVAIS, H. (Org.). *Trabalho, Educação e Reprodução Social: as contradições do capital no século XXI*. Bauru: Canal6 Editora, 2011. Cap. 9, p. 221-227.

DALABRIDA, Valdir Roque. *Desenvolvimento Regional: Por que algumas regiões se desenvolvem e outras não?*. 1ª Impressão. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

DIEESE. *Anuário dos trabalhadores: 2012*. São Paulo: DIEESE, 2012.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social*. Pobreza, Emprego, Estado e o Futuro do Capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In.; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho*. 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 25-54.

FRIEDMANN, George. *Problemas humanos del maquinismo industrial*. Buenos Aires: Sudamerica, 1956.

\_\_\_\_\_. *O trabalho em migalhas*. Especialização e lazeres. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Desenvolvimento*. São Paulo: FPA Discute, 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. Vol. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere: Temas de Cultura, ação Católica, Americanismo e Fordismo*. v.4 ; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Carlos Antonio. *A qualificação resignada*. A má formação da força de trabalho como um problema estrutural do desenvolvimento brasileiro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2011.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. – São Paulo: Loyola, 2009.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos*. O breve século XX. 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Institutos federais uma conquista de todos os brasileiros*. MEC, 2010.

IPEA. Boletim de análise político-institucional. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – n°1(2011) –. Brasília: Ipea, 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. n°3(2011) –. Brasília: Ipea, 2011.

\_\_\_\_\_. Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Texto para Discussão. Maria Martha M. C. Cassiolato; Ronaldo Coutinho Garcia. Brasília: Ipea, 2014.

\_\_\_\_\_. Escassez de força de trabalho: Uma revisão da literatura internacional e interpretação dos resultados empíricos referentes ao Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Texto para Discussão. Paulo A. Meyer M. Nascimento. Brasília: Ipea, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Capital*. Livro I, vol. 1. Tradução Reginaldo Sant'Anna. – 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. *O Capital*. Livro I, vol. 2. Trad. Reginaldo Sant'Anna. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

MERCADANTE, Aloizio. As bases do novo desenvolvimentismo: análise do governo Lula. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas – IE Unicamp, Campinas, 2010.

NOSELLA, Paolo. *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica*. Revista Brasileira de Educação, v. 12 – nº34, jan./abr. 2007, p. 137-181.

POCHMANN, Márcio. *O Emprego na Globalização*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

PIZZI, Laura C. V. *Politecnicidade no Brasil*. História e trajetória política. Educação e Filosofia – v. 16 – nº. 32, jul./dez. 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação – v. 12 – nº. 34, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. *Sobre a concepção de politecnicidade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ – EPSJV, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica*. Primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_.; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). *História e história da educação*. O debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 2006.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *Significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica*. Revista Espaço Acadêmico – Ano III, nº24, maio de 2003.

\_\_\_\_\_. *O Trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: Uma articulação possível?* Educ. Soc., Campinas, vol. 26, nº 90, p. 239-265, jan./abr., 2005.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate*. Revista Brasileira de Educação v. 16 nº. 47, p. 443-520, maio/ago. 2011.

## **A FALTA DE PROFESSORES LICENCIADOS EM QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MICRORREGIÃO DO ENTORNO DO DISTRITO FEDERAL E A PERSPECTIVA DO IFG PARA SOLUCIONAR TAL PROBLEMA**

Cleberon Souza da Silva\*

Lauana de Souza Barbosa\*\*

Diego Arantes Teixeira Pires\*\*\*

### **RESUMO**

Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica remontando o histórico da educação em Goiás, em que é destacada a contínua falta de professores licenciados na região. Além disso, foi realizado um levantamento da quantidade de professores, licenciados ou não, que ministram ou ministraram aulas de Química na Secretaria de Estado da Educação de Goiás no entorno do Distrito Federal nos anos de 2013, 2014 e 2015. Foi observado um grande déficit de professores licenciados em Química atuando em sala de aula durante esse período. Em continuidade, procedeu-se a um estudo de campo com alunos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Luziânia, objetivando saber se estes almejam a carreira docente quando formados. Notou-se que há interesse, por parte dos alunos, em seguir a carreira docente na própria região do entorno do DF, o que pode minimizar a falta de professores licenciados em Química nessa região a médio ou a longo prazo.

**Palavras-chave:** Falta de Professores. Entorno do Distrito Federal. IFG.

---

\* Licenciando em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Luziânia (IFG).

\*\* Licenciando em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Luziânia (IFG).

\*\*\* Doutorando em Química pela Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação e mestrado em Química pela UnB. Atualmente é professor da área de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Luziânia (IFG).

## INTRODUÇÃO

O número de professores licenciados atuando na Educação Básica (EB) está em queda não somente na microrregião do entorno do Distrito Federal, mas em todo o Brasil, principalmente os professores de Ciências Naturais (RUIZ *et. al*, 2007), conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Número de professores licenciados e não licenciados na Educação Básica no Brasil em 2007

Área de Formação	Licenciados	Não Licenciados	Total
Química	17.619	1.670	19.289
Ciências	50.530	3.066	53.596
Biologia	52.332	3.024	55.356
Matemática	98.231	5.773	104.404

Fonte: RUIZ *et. al*, 2007.

De acordo com a Tabela 1, em 2007, a maior carência de professores, com formação superior em licenciatura, estava particularmente na disciplina de Química, com apenas 17.619 professores licenciados trabalhando na Educação Básica em todo o país, ao contrário dos professores de Matemática, que correspondiam a quase seis vezes mais do que os de Química, assim, como os docentes de Ciências e Biologia, com cerca de 50.000 e 52.000, respectivamente, professores desenvolvendo seu trabalho em salas de aula da EB (SÁ & SANTOS, 2012; RUIZ *et. al*, 2007). Nesse mesmo ano, havia pouco mais de 17.000 professores de Química licenciados na Educação Básica e apenas 1.670 professores não licenciados, entretanto, o número de professores tanto licenciados, quanto o de não licenciados, aumentou com o passar dos anos.

Como afirma Ruiz *et. al* (2007), esta falta de professores licenciados deve acontecer devido à demanda de professores não estar sendo suprida, pois entre os anos de 1990 e 2001 o número de professores licenciados em Química representava apenas 24% da demanda esperada para o período, enquanto áreas afins do conhecimento, como, por exemplo, Biologia, obtiveram quase que a demanda de professores cumprida, e disciplinas de Ciências Humanas conseguiram mais que cumprir a demanda estipulada para o período, de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2 - Demanda estipulada de professores entre os anos de 1990 e 2001

<b>Disciplina</b>	<b>Demanda</b>	<b>Professores Formados</b>	<b>Percentual</b>
Química	55.231	13.559	24,5%
Matemática	106.634	55.334	51,9%
Biologia	55.231	53.294	96,5%
Educação Física	59.333	76.666	129,2%
História	71.089	74.666	105%

Fonte: RUIZ *et. al*, 2007.

O que está acontecendo para o pequeno número de professores de Química atuando na EB – já que estes profissionais apresentam-se em menor quantidade em comparação com os professores de Ciências, Biologia e Matemática – pode ser atribuído a inúmeros fatores que contribuem negativamente para tal realidade (SÁ & SANTOS, 2012).

Para Sá & Santos (2012), um dos fatores que podem contribuir para a falta de professores licenciados em Química é a desvalorização social que o professor enfrenta. Na sociedade, o professor da Educação Básica é visto como um profissional “falido”, um profissional que está fadado ao fracasso, um trabalhador com Ensino Superior que recebe um salário menor em relação a outros profissionais que também possuem a mesma escolaridade. (SAMPAIO, *et. al*, 2002).

Desta forma, os jovens talvez não se interessem pela profissão docente por não adquirirem *status* na sociedade. Ainda, dentro dos próprios cursos de licenciatura, os formadores dos professores transmitem, de forma subliminar, aos futuros professores, que a profissão docente na Educação Básica não tem valor e que somente o professor universitário apresenta valor e, por sua vez, conseguirá alcançar *status* perante a sociedade (SÁ & SANTOS, 2012).

Dentro da visão de que só os professores da Educação Superior é que alcançam sucesso em sua vida profissional, muitos dos poucos alunos formados nos cursos de Licenciatura optam por continuarem os estudos em programas de Pós Graduação, vislumbrados com as bolsas de estudos oferecidas por vários órgãos de fomento, a exemplo, a CAPES, CNPq, FAPEG, e entre outras instituições que, em grande parte, ofertam bolsas que são maiores que o próprio salário do professor da Educação Básica (EB), e estes preferem dar seguimento aos estudos a irem trabalhar na escola da EB (RUIZ *et. al*, 2007).

Outro ponto que pode levar ao baixo número de professores licenciados em Química na EB, segundo Ruiz *et. al*, (2007) e Sá & Santos (2012), são as condições de

trabalho a que os professores são submetidos nas escolas públicas do Brasil. Grande parte dos professores da EB possui alta jornada de trabalho em sala de aula, na maioria das vezes sem tempo para se dedicar ao planejamento das aulas e buscar por novos recursos e metodologias diferenciadas para o ensino (RUIZ *et. al.*, 2007; SÁ & SANTOS, 2012). Entretanto, somente atuando com uma carga horária elevada de aulas na semana, os professores conseguem aumentar o seu salário, que, na maioria das vezes, é muito reduzido se trabalharem por poucas horas (GOIÁS, 2001; RUIZ *et. al.*, 2007; SÁ & SANTOS, 2012).

Segundo dados da Sinopse Estatística de Professores do ano de 2009, a maioria dos professores do Ensino Médio (EM) trabalhava em dez ou em mais de dez turmas, como mostra a Tabela 3 (BRASIL, 2009).

Tabela 3 - Número de turmas que os professores de Ensino Médio trabalham

Local	1 Turma	3 Turmas	5 Turmas	7 Turmas	10 ou mais turmas
Brasil	44.525	76.320	44.433	30.239	72.241
Norte	2.783	4.031	2.600	1.976	7.087
Nordeste	10.344	19.207	11.961	9.247	17.460
Sudeste	22.382	34.818	19.712	11.359	30.115
Sul	6.227	11.677	7.251	4.981	10.480
Centro-Oeste	2.789	6.587	2.909	2.676	7.099
Goiás	1.032	2.785	1.357	1.253	2.945

Fonte: BRASIL, 2009.

Para Sá & Santos (2012), outro ponto que pode ser considerado como fator que leva à baixa procura pela profissão docente na EB é o número de escolas que os professores da EB precisam trabalhar. Existem professores que ministram aulas em até três escolas em diferentes regiões da sua cidade, ou até ainda em outras cidades, pois a falta de professores é tão grande que estes precisam ministrar aulas em diversas escolas e em mais de um turno, seja para completar a sua carga horária, a fim de aumentar o salário, ou para ajudar a escola, para que esta não fique sem professor e, conseqüentemente, os alunos não fiquem prejudicados (BRASIL, 2009; SÁ & SANTOS, 2012).

Dois outros possíveis pontos são apontados por Sá & Santos (2012), como motivos pela pouca atuação dos professores de Ciências Naturais, especialmente os de Química, na EB. O primeiro ponto é a precária infraestrutura que as escolas públicas no país apresentam (SÁ & SANTOS, 2012). Grande parte das escolas no Brasil é pichada, não passa por uma reforma há muito anos, não possui quadras poliesportivas, não possui

laboratórios de informática, e apenas 10,6% das escolas brasileiras entre públicas e privadas, no ano de 2013, tinham laboratórios de Ciências, isto é, pouco mais de 19.000 escolas com laboratório de Ciências (BRASIL, 2013).

Um outro apontamento grave, de acordo com Sá e Santos (2012), o que pode ser a principal justificativa pela grande falta de professores de Química interessados na EB, é a questão salarial. Os professores da Educação Básica pública em todo o país, exceto no Distrito Federal, são pessimamente remunerados (SAMPAIO *et. al*, 2002).

De acordo com Sampaio *et. al* (2002), os professores do Ensino Médio têm o menor salário na região nordeste do país e o melhor salário no sudeste, tendo em vista que a média salarial em todas as regiões do Brasil não chega a R\$ 1.000,00. A remuneração do professor da Educação Infantil ainda é bem pior que a do professor do Ensino Médio que, mesmo sendo melhor que a do professor da Educação Infantil, não chega perto da do professor do Ensino Superior, como mostra a Tabela 4 (SAMPAIO *et. al*, 2002).

Tabela 4 - Média salarial mensal dos professores no Brasil e por regiões em 2001

<b>Professor</b>	<b>Brasil</b>	<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Sul</b>	<b>Centro-Oeste</b>
<b>Ensino Superior</b>	2.565,47	1.800,30	2.252,08	3.085,95	2.122,77	2.190,10
<b>Ensino Médio</b>	866,23	826,28	628,08	979,16	804,32	872,20
<b>Educação Infantil</b>	422,78	388,80	232,70	522,44	435,87	740,61

Fonte: SAMPAIO *et. al*, 2002.

Com a sanção presidencial da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabeleceu o piso salarial obrigatório para o professor, a remuneração deste profissional tem melhorado e muito desde, 2001 (BRASIL, 2008a), entretanto, ainda existem municípios que dizem não conseguir pagar o estabelecido pela Lei nº 11.738/08, que é de R\$ 950,00 para professor com formação de Ensino Médio ou Normal Superior. Houve ainda um reajuste de 56% para o ano de 2015, elevando o piso salarial dos professores para R\$ 1.697,00 (BRASIL, 2008a; HARNIK, 2015), mas, mesmo com o piso salarial que vem sendo reajustado desde 2008 a até 56% em 2015, ainda é baixa a remuneração deles, se comparada com a de outras profissões no país (HARNIK, 2015).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013 revelou que se comparado no mesmo nível de formação, ou seja, Ensino Superior, a profissão que

possui a menor remuneração, em média, ainda continua sendo o professor, conforme a Figura 1 (IBGE, 2013).



Figura 1 - Remuneração de algumas profissões com formação em Ensino Superior.  
FONTE: IBGE, 2013).

Quando analisada a Figura 1, percebe-se que o Engenheiro Químico e o Químico recebem um salário maior do que o professor. Desta forma, o profissional formado em Química prefere desenvolver outras atribuições a ministrar aulas, almejando assim melhores salários. Para que isto não aconteça com os futuros professores de Química, algumas políticas para valorização do professor vêm sendo criadas nos diversos estados do país, com o intuito de valorizar a formação docente e a qualificação do professor, incentivando-o, assim, a desenvolver o seu trabalho em sala de aula. No estado de Goiás, por exemplo, são atribuídos níveis de carreira para cada professor de acordo com a sua formação, e a sua remuneração mensal varia conforme o nível de carreira em que ele se encontra (GOIÁS, 2001).

No estado de Goiás, foi sancionada pelo governador a Lei n.º 13.909 de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o vencimento do pessoal do magistério no estado. Assim, cada professor progredirá verticalmente na carreira docente em até quatro níveis, em que cada nível corresponde a uma remuneração de acordo com a formação do professor (GOIÁS, 2001). De acordo com esta mesma lei, os níveis de carreira dos professores da rede pública estadual de Goiás são mostrados na Tabela 5.

Tabela 5 - Nível da carreira docente permanente em Goiás de acordo com a Formação.

Nível	Formação	Remuneração Mensal (R\$)
PI	Ensino Médio na modalidade Normal Superior	1.576,40
PII	Ensino Superior – Qualquer Área	1.623,84
PIII	Ensino Superior – Licenciatura Plena na Área Específica	2.372,67
PIV	Licenciatura Plena na Área Específica, mais Especialização (mínimo de 360 horas)	2.675,19

Fonte: GOIÁS, 2001.

Mesmo com a criação dos níveis de carreira na Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, os salários dos professores ainda continuam baixos, quando comparados com o salário de outros profissionais. Os professores do quadro permanente que estão no último nível da carreira docente e que trabalham 40 horas não recebem mais de R\$ 2.700,00, conforme a Tabela 5 (GOIÁS, 2001).

Desta forma, os futuros licenciados parecem não se interessar pela profissão docente nas escolas públicas estaduais de Goiás, se é possível trabalharem, por exemplo, nos Institutos Federais com a mesma carga horária, e terem uma remuneração em início de carreira de cerca de R\$ 3.804,29 mensais em média (IFG, 2014). Ou ainda trabalhem com uma carga horária de 40 horas semanais, possuindo um tempo delimitado desta carga horária para planejamento didático-pedagógico das aulas, na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, e receberem, em média, R\$ 4.300,00 em início de carreira (DODF, 2013).

Um dos últimos prováveis fatores que podem contribuir para o baixo número de profissionais formados em Química é a pouca procura por cursos de licenciatura (SÁ & SANTOS, 2012). A demanda pelos cursos de licenciatura nas Universidades e Institutos Federais é bem baixa quando comparada a cursos de Bacharelado (SILVA, 2012).

Nos cinco últimos processos seletivos do IFG, para o curso de licenciatura em Química, o pleito não obteve mais que 58 candidatos inscritos, isto é, não houve dois candidatos disputando uma única vaga, chegando até a sobrar vagas no vestibular de 2013/2, ou seja, não existe um interesse pelo curso de licenciatura em Química, no entanto, a concorrência para o curso de licenciatura em Biologia é relativamente grande, em relação aos outros cursos oferecidos pela instituição, registrando na seleção de 2014/1 quase 11 candidatos por vaga (HARNIK, 2015; RUIZ *et. al.*, 2007).

Uma das questões chave para Sá & Santos (2012) é compreender por que a maior falta de professores na Educação Básica está na área de Química, se, segundo Ruiz *et. al.*, (2002), todos os professores da EB enfrentam os mesmos diversos

problemas aqui apontados. Duas possíveis respostas são levantadas por Sá & Santos (2012), para tentar compreender o baixo interesse pelo curso de licenciatura em Química e o desinteresse pela carreira docente na área. Primeiro, pode-se imaginar que o curso de licenciatura em Biologia, por estar ligado aos cursos da área de Saúde que, por sua vez, são mais prestigiados socialmente, seja mais procurado, levando, assim, a uma formação de mais profissionais que só vão para as salas de aula se não encontrarem empregos em outras áreas.(SÁ & SANTOS, 2012). A possível segunda resposta para a baixa procura pelo curso de licenciatura em Química é o grau de dificuldade que o curso superior de Química apresenta, com muitas disciplinas específicas, com as quais, na maioria das vezes, os alunos nunca tiveram contato no Ensino Médio (UNB, 2015; SÁ & SANTOS, 2012).

Devido à grande complexidade do curso de licenciatura em Química, a evasão é muito grande, um exemplo, é a Universidade Federal de Minas Gerais, cuja evasão chega aos 90%, um índice que é considerado alarmante (MUZZI, 2015).

O objetivo deste trabalho foi verificar se existe um déficit de professores licenciados em Química ministrando aulas para a Educação Básica na microrregião do entorno do Distrito Federal e também a perspectiva que o curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – campus Luziânia terá ao longo dos anos para minimizar este possível déficit.

## METODOLOGIA

Foi enviada uma mensagem eletrônica para as Subsecretarias Regionais de Educação (SREs) de Águas Lindas de Goiás, Anápolis, Formosa, Goianésia, Luziânia, Novo Gama e Planaltina de Goiás solicitando informações sobre a formação, nível de carreira e o vínculo com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE – GO) de cada professor de Química em cada cidade do entorno do DF.

Nesta mesma mensagem eletrônica foi enviada em anexo, uma planilha que deveria ser completada e mandada de volta com as informações sobre os professores.

Tal planilha foi enviada nos anos de 2013, 2014 e 2015, com a finalidade de monitorar a variação dos professores nos níveis de carreira, saída e chegada de novos professores.

Em um segundo momento deste trabalho, foi realizada uma entrevista com 79 alunos do primeiro ao oitavo semestre do curso de licenciatura em Química do IFG, campus Luziânia. Esta entrevista foi realizada, por meio de um questionário, nas salas de aula, durante as aulas do segundo semestre do ano de 2014. O questionário, com onze perguntas, foi entregue aos alunos, que o respondiam e o devolviam sem qualquer tipo de identificação. Os estudantes respondiam de forma voluntária o questionário.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de conhecer o número e o perfil dos professores que ministram a disciplina de Química nas vinte e uma cidades da microrregião do entorno do Distrito Federal, colheram-se os dados referentes à formação, vínculo empregatício e ao nível de carreira dos professores da Secretaria de Estado da Educação de Goiás vinculados às sete Subsecretarias Regionais de Educação localizadas no entorno do Distrito Federal.

Os professores do quadro permanente da rede estadual de educação são classificados em quatro níveis da carreira docente. Tais níveis foram mostrados na Tabela 5. Já os professores do quadro temporário da Secretaria de Estado da Educação são classificados em dois níveis de carreira, como é mostrado pela Tabela 6:

Tabela 6 - Nível de carreira, formação e remuneração respectiva de cada professor do quadro temporário da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, para 40 horas

Nível	Formação	Remuneração Mensal (R\$)
PA – C	Ensino Médio Completo	1.427,09
PA – D	Ensino Superior em Qualquer Área, sendo licenciatura, tecnólogo ou bacharelado	1.689,45

Fonte: GOIÁS, 2001.

De acordo com estes níveis de carreira, fica fácil conhecer a formação dos professores que ministraram a disciplina de Química na microrregião do entorno do Distrito Federal no ano de 2013 que são mostrados na Tabela 7:

Tabela 7 - Número de professores de acordo com o nível de carreira da Secretaria de Estado da Educação de Goiás em cada cidade da microrregião do entorno do Distrito Federal no ano de 2013.

Município	Subsecretaria Regional de Educação de Anápolis						TOTAL
	PI	PII	PIII	PIV	PA – C	PA – D	
Abadiânia	0	0	0	1	0	2	3
Alexânia	0	0	1	1	0	4	6

Cocalzinho de Goiás	0	0	4	0	1	1	6
Corumbá de Goiás	0	0	0	2	0	1	3
Pirenópolis	0	0	1	2	3	0	6
<b>Subsecretaria Regional de Educação de Formosa</b>							
<b>Município</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>PIII</b>	<b>PIV</b>	<b>PA – C</b>	<b>PA – D</b>	<b>TOTAL</b>
Formosa	0	0	9	6	7	7	29
Vila Boa	0	0	0	0	1	1	2
Flores de Goiás	0	0	0	1	1	4	6
Cabeceiras	0	0	0	3	0	0	3
<b>Subsecretaria Regional de Educação de Goianésia</b>							
<b>Município</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>PIII</b>	<b>PIV</b>	<b>PA – C</b>	<b>PA – D</b>	<b>TOTAL</b>
Goianésia	0	0	1	0	0	1	2
<b>Subsecretaria Regional de Educação de Luziânia</b>							
<b>Município</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>PIII</b>	<b>PIV</b>	<b>PA – C</b>	<b>PA – D</b>	<b>TOTAL</b>
Cristalina	0	0	1	4	0	1	6
Luziânia	0	0	4	0	8	23	35
<b>Subsecretaria Regional de Educação de Novo Gama</b>							
<b>Município</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>PIII</b>	<b>PIV</b>	<b>PA – C</b>	<b>PA – D</b>	<b>TOTAL</b>
Novo Gama	0	0	8	4	0	7	19
Cidade Ocidental	0	0	0	2	0	0	2
Valparaíso	0	0	5	2	0	4	11
<b>Subsecretaria Regional de Educação de Planaltina de Goiás</b>							
<b>Município</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>	<b>PIII</b>	<b>PIV</b>	<b>PA – C</b>	<b>PA – D</b>	<b>TOTAL</b>
Planaltina de Goiás	0	0	4	8	1	1	14
Água Fria	0	0	0	0	4	0	4
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>38</b>	<b>36</b>	<b>26</b>	<b>57</b>	<b>157</b>

Fonte: Questionário enviado as subsecretarias regionais de educação da microrregião do entorno do distrito federal pelo autores do trabalho.

É possível perceber, na Tabela 7, que não esteve nenhum professor nos níveis de carreira PI e PII ministrando a disciplina de Química nas cidades da microrregião do entorno DF no ano de 2013, o que significa uma grande vantagem, pois, conforme a Tabela 5, o professor com o nível PI é um professor do quadro permanente da SEE – GO que possui apenas o Ensino Médio, com o curso de Normal Superior (curso de licenciatura rápido que tem por finalidade formar professores para lecionar na Educação Infantil e nos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental). Os professores do nível PII também são do quadro permanente da SEE – GO, entretanto possuem uma graduação em qualquer área ou uma licenciatura de curta duração.

Outro dado importante nestes números das SREs é o baixo número de professores licenciados, apenas trinta e oito (professor PIII).

É importante deixar claro que estes trinta e oito professores com curso superior de licenciatura não são todos licenciados em Química, pois na Secretaria de Estado da Educação de Goiás qualquer professor licenciado em qualquer área pode ministrar a disciplina que quiser. O critério, segundo as Subsecretarias Regionais de Educação, para escolha da disciplina a ser ministrada, depende do tempo de serviço do professor, ou seja, quanto mais tempo de serviço o professor tiver, ele escolhe primeiro as disciplinas

que deseja ministrar. Esta escolha depende, ainda, da afinidade ou do gosto pela disciplina, sendo assim, a formação não é levada em conta. Quando se questionou às SREs a formação destes professores, elas informaram que este é um dado impossível de ser levantado e que as não sabem qual disciplina cada professor ministra.

Por outro lado, no ano de 2013, havia trinta e seis professores licenciados e com curso de pós-graduação na modalidade de especialização, isto representa que quase 23% dos professores do entorno têm o grau de especialistas, o que é um número preocupante, parecendo que os professores não se preocupam com a continuidade da formação.

Agora, um dado alarmante está na quantidade de professores em regime de contrato temporário que ministravam a disciplina de Química em 2013. Eram 53% dos professores, contra 47% dos professores efetivos do quadro permanente. O fato de os professores não serem efetivos não representa um problema tão grande, o que preocupa no grande número de professores temporários é o fato de a formação deles não precisar ser específica, pois os professores temporários podem possuir uma graduação em qualquer área, não precisando sequer ser uma licenciatura e, para piorar ainda mais, o professor pode somente ter concluído o Ensino Médio (Tabela 6).

De acordo com a Tabela 7, 69% (57) dos professores de Química temporários do entorno do DF em 2013 possuíam formação em qualquer área. E o que é pior, 31% (26) dos oitenta e três professores temporários possuíam apenas o Ensino Médio.

Ainda conforme a Tabela 7, a cidade que mais possui professores temporários é Luziânia, com trinta e um professores. Já as cidades que não têm nenhum professor ministrando a disciplina de Química com o vínculo temporário são as cidades de Cabeceiras de Goiás e Cidade Ocidental.

O que chama a atenção na Tabela 7 é que nas cidades de Vila Boa e Água Fria nenhum professor do quadro permanente da SEE – GO ministrou a disciplina de Química. Por outro lado, as cidades de Formosa, Novo Gama e Planaltina de Goiás possuem o maior número de professores efetivos, do quadro permanente da SEE – GO, ministrando a disciplina de Química no ano de 2013.

A cidade de Formosa é a cidade com mais professores efetivos ministrando aulas de Química, o que talvez possa ser explicado pelo fato de a cidade de Formosa possuir um campus da Universidade Estadual de Goiás que oferece o curso de licenciatura em Química há mais de dez anos.

Os dados do ano de 2014 das Regionais de Ensino do entorno do DF revelam que houve poucas mudanças no quadro de professores. Apenas as cidades de Formosa e

Luziânia tiveram mudanças em seu quadro de professores de 2013 para 2014. Formosa tinha quinze professores temporários em 2013. Em 2014 foram contratados mais dois professores, dos quais um de nível PA – C, só possui o Ensino Médio, e de nível PA – D, ou seja, que possui graduação em qualquer área. Do quadro permanente da cidade de Formosa dois professores deixaram de ministrar a disciplina de Química, um de nível PIII e o outro, PIV.

Já a cidade de Luziânia sofreu mudanças mais bruscas no seu quadro de professores de um ano para o outro. Em 2013, havia quatro professores PIII e nenhum professor PIV ministrando a disciplina de Química, mas, em 2014, este número diminuiu para apenas dois professores PIII. Já o quadro de professores temporários saiu de oito PA – C para dez. E de vinte e três PA – D para vinte e seis. Comparando os dados de 2013 e 2014 observa-se uma precarização no ensino de Química em Luziânia e em Formosa, pois o número de professores formados em Química e efetivos da SEE – GO diminuiu, ao contrário dos professores temporários (que possuem formação em qualquer área ou somente o Ensino Médio) que aumentou. Então, o ensino nessas regiões foi piorando, ao invés de ir melhorando, com base na formação dos professores.

Já no ano de 2015, as mudanças no quadro de professores foram menores ainda, só a Subsecretaria Regional de Educação de Goianésia contratou um professor PA – D para a cidade, pois o único professor do quadro permanente já não está mais ministrando a disciplina de Química. Verifica-se, ainda, que a cidade de Flores de Goiás perdeu um professor que ministrava a disciplina de Química em 2013 e em 2014, do quadro permanente, e que nenhum professor foi contratado para substituí-lo. Nota-se uma clara falta de professores licenciados em Química no entorno do DF e que esse problema está se agravando com o passar dos anos.

A falta de professores licenciados em Química na microrregião do entorno do Distrito Federal é um problema grave e alarmante, pois o número de professores licenciados do quadro permanente ministrando aulas de Química vai diminuindo a cada ano em algumas cidades. Imagina-se que estes professores estejam se aposentando e/ou trocando de emprego, e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás não realiza concurso público para provimento destas vagas há quase seis anos, o que, conseqüentemente, aumenta o número de professores contratados com formação não específica na docência, o que vem gerando uma precarização do ensino com o passar dos anos (ensino sem qualidade, cada vez pior).

Esta falta de professores licenciados em Química na microrregião do entorno do Distrito Federal tem gerado um problema gravíssimo no que diz respeito à aprendizagem de Química pelos os alunos das escolas estaduais. Como não há professores com formação específica na área de Química, qualquer outro professor pode ministrar as aulas de Químicas, já que a escolha da disciplina a ser ministrada pelo professor não depende da sua formação, mais sim do seu tempo de serviço e da sua afinidade com a disciplina. Assim, os alunos das escolas públicas do entorno saem do Ensino Médio com deficiências sérias em Química.

Tais dificuldades em Química são refletidas quando os alunos das escolas estaduais da microrregião (segundo a entrevista realizada com 79 alunos de todos os semestres do curso de licenciatura em Química do IFG campus Luziânia, 96% dos alunos entrevistados estudaram o Ensino Médio todo ou a sua maior parte em escola pública) ingressam no Instituto Federal de Goiás em Luziânia no curso superior de licenciatura em Química. A grande maioria destes alunos acaba sendo reprovada nas disciplinas iniciais do curso de Química. Tais disciplinas compreendem o conteúdo de Química Geral, que nada mais é do que uma espécie de revisão mais detalhada de toda a Química vista no Ensino Médio. No IFG Luziânia a Química Geral é dividida em duas disciplinas: Transformações Químicas e Estrutura e Propriedade da Matéria. O número de alunos reprovados nestas duas disciplinas é muito alto, alcançando índices maiores que 60% de reprovação.

O IFG – Campus Luziânia - consegue oferecer 60 vagas anuais para o curso noturno de licenciatura em Química, no qual o ingresso dar-se-á por meio do vestibular tradicional realizado no início e meio do ano e, também, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), para aqueles alunos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O objetivo da oferta desta licenciatura é formar profissionais qualificados para trabalharem na rede pública estadual da microrregião do entorno do DF, fazendo com que a atual realidade de falta de professores licenciados em Química no entorno do DF seja erradicada ou pelo menos amenizada.

Parece que o objetivo do IFG Luziânia logrará êxito, pois em uma entrevista realizada com 79 alunos de todos os oito semestres do curso de licenciatura em Química, 71% (54 alunos) pretendem ser professores assim que se formarem. Por outro lado, 29% (22 alunos) não manifestam interesse em seguir a carreira docente, quando formados. Entretanto, dos alunos do curso de licenciatura em Química do IFG que pretendem ser professores, cinquenta e quatro parecem não querer assumir o trabalho da

profissão docente no entorno do DF. Dos 54 alunos entrevistados que pretendem ser professores depois de formados, 64% (35) desejam trabalhar no Distrito Federal, 31% (16) preferem trabalhar no entorno do DF e, apenas 5% (03), em outros estados do país.

Os 64% dos 54 alunos que pretendem ser professores no DF, depois de formados, correspondem a mais da metade dos alunos que desejam ser professores no entorno do DF. Este é um número muito grande. Quando estes alunos foram questionados, na entrevista, por que trabalhariam no Distrito Federal, todos os 35 alunos disseram que o motivo é o salário da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal ser maior do que o pago pela Secretaria de Educação de Goiás, fato que cria uma barreira para a melhora do ensino de Química no entorno do DF.

Já os 31% de alunos (16) que disseram que desejam ser professores no entorno do DF apontam os fatores de menor distância da residência, proximidade da família e o fato de já conhecerem a cidade, como motivos para quererem trabalhar no entorno do DF. E os 5% (03) que almejam trabalhar em outros estados assim o farão para estarem em suas terra natal, para as quais voltarão.

Um fato que chama a atenção na entrevista com os 79 alunos do IFG campus Luziânia é que a maioria deles, ou seja, 60% (47) não sabem qual o salário de um professor de Química na Secretaria de Estado da Educação de Goiás e, ao contrário disso, a maioria dos alunos, isto é, 62% (49) sabem como fazer para ingressarem na carreira de professor da SEE – GO. Por outro lado, 80% (59) dos alunos entrevistados não conhecem o Plano de Cargos e Salários do professor da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Acredita-se existir uma grande incoerência quando os alunos entrevistados do IFG Luziânia afirmam querer trabalhar como professor no DF, pois em Goiás o salário é muito baixo, se estes alunos em sua maioria, isto é 60% (47) e 80% (59), afirmam respectivamente não saber o salário, nem conhecer o Plano de Cargos e Salários do professor na SEE – GO.

Faz-se necessário que os graduandos do curso de licenciatura em Química do IFG conheçam, de fato, qual é o salário e como funciona o Plano de Carreira do Professor na SEE – GO. Por exemplo, o professor licenciado do quadro permanente em início de carreira, ou seja, nível PIII, recebe mensalmente R\$ 2.372,67 trabalhando 40 horas semanais. Entretanto, sua remuneração pode ser aumentada com uma dedicação exclusiva, indo para R\$ 3.084,47, remuneração não tão distante da do Distrito Federal. Além disso, de acordo com o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de

Educação de Goiás, a cada três anos o professor pode progredir horizontalmente na carreira, da letra “A” até a letra “G”. Para que o professor progrida, é necessário que ele tenha realizado cursos de capacitação com duração mínima de 120 horas na área de educação ou na sua área de formação. A cada letra que o professor alcança, o seu salário tem um aumento de 2%. E a cada quinquênio o professor recebe um aumento de salário correspondente a 5% do seu vencimento.

Com isso, nota-se que a diferença salarial entre as secretarias de educação do DF e GO, que pode não ser tão grande como muitos imaginam, é o que causa um maior fluxo de licenciados em Química partindo para trabalhar no DF, não se interessando pelo entorno, o que dificulta solucionar a falta de professores licenciados em Química nesta microrregião. Apesar de a diferença salarial não ser tão grande, o DF pode oferecer uma melhor qualidade de vida, quando observamos a estrutura precária, o alto índice de criminalidade, as poucas opções de lazer, hospitais e saúde ruins nas cidades do entorno, o que pode ser o motivo pela preferência de trabalhar no DF.

É possível perceber que os alunos que afirmaram que a remuneração do professor da escola estadual de Goiás é muito baixa, não sabem realmente a remuneração do professor. Os professores da Rede Estadual de Goiás possuem um salário acima da média de muitos outros professores do país. Um exemplo são os professores dos estados do Amapá, Amazonas, Paraíba, Santa Catarina e Rio Grande do Sul que nem o piso salarial, previsto na Lei n.º 11.783/2008, recebem. Entretanto, vale ressaltar que a remuneração de professor ainda é muito baixa quando comparada com a de outras profissionais que têm o mesmo nível de titulação.

Outra face que a entrevista com os alunos do IFG campus Luziânia revelou foi que 31% (16) dos 54 alunos, que desejam ser professores, almejam desenvolver a sua profissão no entorno do Distrito Federal. Este dado é muito importante e de grande valia, pois, desta forma, estes futuros professores contribuirão para a melhoria do ensino da Química na microrregião do entorno do Distrito Federal, oferecendo uma sólida formação básica em Química para os alunos da escola pública estadual, incentivando, assim, os alunos do Ensino Médio a gostarem e se interessarem pela Química, o que pode acontecer quando uma determinada disciplina é bem ministrada por um profissional capacitado e específico da área.

Com isso, o IFG Luziânia tem um grande potencial para acabar ou, pelo menos, minimizar, a falta de professores licenciados em Química nas escolas estaduais da microrregião do entorno do Distrito Federal a médio e longo prazo. A cada ano que

passa, o IFG forma mais professores de Química, o que pode levar a sanar ou pelo menos diminuir o problema da falta de professores sem licenciatura ministrando as aulas de Química. Mesmo que estes professores formados, em sua maioria, não desejem trabalhar no entorno do DF, ainda existirá uma quantidade significativa, como mostrou a entrevista com os alunos do IFG (16), que pretenderá atuar na microrregião do entorno do DF, o que faz com que o IFG gere esperança para a melhoria da educação nesta região.

Outro questionamento feito aos alunos foi se eles já foram ou são professores atualmente. Neste questionamento 32% (25) dos alunos disseram que sim. Percebe-se assim, que existem profissionais sem licenciatura em Química ministrando aulas nas escolas públicas da microrregião, entretanto, o IFG está qualificando este professor com uma formação na área de licenciatura.

É importante salientar que o IFG não só forma novos professores de Química para atuarem na microrregião (e resolver o problema da falta de professores licenciados), mas também está oferecendo a oportunidades aos professores atuais de se qualificarem com uma formação adequada em licenciatura em Química e melhorarem suas aulas e o ensino da Química na microrregião do entorno do Distrito Federal.

## CONCLUSÃO

Existem poucos professores licenciados em Química na microrregião do entorno do Distrito Federal devido a fatores como estrutura precária das cidades do entorno, alto índice de criminalidade, poucas opções de lazer, além de baixos salários, escolas deterioradas por vândalos, etc. E esta falta de professores licenciados em Química leva a um problema grave de aprendizagem em Química pelos alunos das escolas públicas estaduais do entorno do DF.

A grande maioria dos alunos do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Luziânia, é oriunda das escolas públicas estaduais da microrregião, por isso, estes alunos acabam reprovando em disciplinas iniciais, consideradas triviais do curso de licenciatura em Química, por não possuírem uma base mínima de conhecimento que deveria ter sido adquirida durante os três anos do Ensino Médio.

O problema da falta de professores licenciados em Química em tal microrregião poderá ser sanado pelo IFG a médio e longo prazo, pois 31% dos alunos pretendem atuar nessa região. Entretanto, a maioria dos alunos de licenciatura em Química do IFG pretende ser professores no Distrito Federal, alegando que o salário é melhor. Mas a maioria destes alunos não sabe qual o salário do professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e nem mesmo conhecem o Plano de Carreira.

Sem dúvida, o salário do professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás não é ruim se comparado ao de outros professores em outros estados brasileiros, que nem mesmo recebem o previsto pela lei que estabelece o pagamento do piso salarial, entretanto, o salário do professor, ainda, continua sendo baixo, quando comparado ao de outras profissões.

Espera-se que o IFG consiga sanar, ou pelo menos minimizar este grave problema que é a falta de professores licenciados em Química no entorno do DF, e, com isso, levar a esperança por uma educação de qualidade para a região. Vale lembrar que uma educação de qualidade deveria ser direito de todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 10 abril 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica Nacional**. 2008.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística do Professor da Educação Básica**. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 abril 2015.

DODF. Edital para Contratação de Professores para a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília, 09 set. 2013.

GOIÁS. Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. **Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério**. 2001.

HARNIK, S. Cinco Redes Estaduais não pagam o Piso ao Professor. **Revista Educação**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/107/salarios-dos-professores-279028-1.asp>>. Acesso em: 10 abril 2015.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>>. Acesso em: 10 abril 2015.

IFG. **Edital 001/2014 para Contratação de Professores para o IFG**. 2014. Disponível em: <[http://selecao.ifg.edu.br/downloads/edital\\_870.pdf](http://selecao.ifg.edu.br/downloads/edital_870.pdf)>. Acesso em: 10 abril 2015.

## Artigos

MUZZI, L. Baixa Procura e Evasão Acendem Alerta em Licenciaturas na UFMG. **O Tempo**, Belo Horizonte, MG, 18 mai 2015. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evas%C3%A3o-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448>>. Acesso em: 10 abril 2015.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2015.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. Carência de Professores de Química: Faltam cursos, salários ou Identidade de curso? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 977 – 988.

SAMPAIO, C. E. M.; SOUSA, C. P.; SANTOS, J. R. S.; PEREIRA, J. V.; PINTO, J. M. R.; OLIVEIRA, L. L. N. A.; MELLO, M. C.; NÉSPOLI, V. Estatísticas dos Professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203, p. 85 – 120, 2002.

SILVA, Y. Procura por cursos de Licenciatura fica Estagnada. **Tribuna do Norte**, Natal, RN, 18 nov. 2012. Disponível em: <<http://tribunadonorte.com.br/noticia/procura-por-cursos-de-licenciatura-fica-estagnada/236844>>. Acesso em: 10 abril 2015.

UNB. **Lista de Oferta de Disciplinas do curso de Química nas Modalidades Bacharelado e Licenciatura**. 2015. Disponível em: <[https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/oferta\\_dis.aspx?cod=560](https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/oferta_dis.aspx?cod=560)>. Acesso em: 10 abril 2015.

## REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DE JOVENS DAS CLASSES POPULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS\*

Marcelo Laranjeira Duarte\*\*

### Resumo

O presente trabalho nasce a partir de estudos teóricos realizados na construção da pesquisa sobre juventude e escola, tendo como ponto de partida a problemática da presença cada vez maior do número de jovens na Educação de Jovens e Adultos. O texto procura levantar algumas questões referentes às relações estabelecidas entre cultura juvenil e a instituição escolar, procurando problematizar a posição da juventude na escola, em particular na modalidade EJA, no cenário educacional contemporâneo, que tem sido fortemente marcado por desigualdades e processos de exclusão, em especial com os jovens das camadas populares.

**Palavras-chave:** Juventude. Educação. Culturas Juvenis. Educação de Jovens e Adultos.

### INTRODUÇÃO

O presente texto traz uma discussão referente à problemática da presença de jovens (cada vez mais jovens) nas turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de Ensino Fundamental. Neste caso, referimo-nos aos jovens da EJA oriundos das classes populares, por apresentarem, em geral, trajetórias de escolarização acidentadas, caminhos de exclusão/marginalização do/no sistema educacional. Tomamos por base a discussão acerca do processo em curso nos últimos anos, a saber, o aumento significativo do número de jovens na EJA em todo o país, processo, que, por conta de seus contornos específicos, vem sendo

---

\* O presente texto resulta do trabalho desenvolvido para a dissertação de mestrado em Educação, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, orientada pela Professora Dr.<sup>a</sup> Mônica Dias Peregrino Ferreira. O título da dissertação é *Juvenilização na EJA: reflexões sobre juventude na escola da “segunda chance” no Município de Angra dos Reis*.

\*\* Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É ocente e Orientador Educacional na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis.

chamado de “juvenilização na EJA”<sup>1</sup>, para refletir e problematizar as transformações que têm se desenvolvido no cenário educacional brasileiro.

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar (...). A autonomização de uma subcultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo. (SPÓSITO, 2003:19-20)

Estas alterações, relacionadas ao público que compõe a EJA, operam de maneira complexa, pois representam as transformações ocorridas na sociedade e no sistema escolar do país e, exige cada vez mais mudanças na estrutura da escola pública, com relação ao trato de demandas tão diversas e heterogêneas (diversidade que podem ser de ordem social, cultural, de gênero, de ritmos e tempos cognitivos distintos, de experiência de vida e, principalmente etárias/geracionais).

Neste sentido, podemos afirmar – com base nos estudos que norteiam o trabalho – que o conjunto de transformações no público discente vem provocando na EJA grandes rupturas, gerando tensões e conflitos nas unidades de ensino que ofertam à modalidade, pois, uma vez que a escola esteja “aberta ou não” para a diversidade de seus sujeitos, incluindo nestes, o público jovem e suas demandas específicas<sup>2</sup>, que têm ocupado cada vez mais os bancos escolares, a instituição pode (des)legitimar a “posição” destes sujeitos em seus espaços/tempos, que em muitos casos são regulados por normas legais, institucionais e burocratizadoras, esvaziadas de sentido para o público que habita esta escola.

Segundo Carrano (2000) “a heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com forte referência aos espaços rurais”. Ainda segundo o autor, a acentuada mistura entre jovens e adultos na Educação de Jovens e

<sup>11</sup> O fenômeno de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos tem sido tema de importantes discussões na área educacional, por apresentar/fornecer elementos fundamentais sobre processos de escolarização das classes populares.

<sup>2</sup> (“*Grupos jovens têm questões próprias, ligadas a formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, suas culturas, seus desejos e sonhos futuros. Essas formas de ser, são constituídas, também, na luta cotidiana, no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais, à violência.*” VI CONFITEA),

Adultos representa desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social.

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. (VI CONFITEA, 2008)

Neste contexto, muitas indagações surgem acerca da juventude no ambiente escolar, até pelo caráter heterogêneo que compõem a escola pública brasileira, instituição esta, que trabalha com uma diversidade de sujeitos, oriundos majoritariamente das classes populares. De maneira geral, nas instituições de ensino (principalmente aquelas que ofertam o ensino na modalidade EJA) os docentes cada vez mais têm levantado questões, tais como: “por que os jovens são tão rebeldes?”, “onde estão os valores?”, “o que estes jovens querem da vida?”, “não prestam atenção nas aulas”, “não largam o celular”, entre outras, que nos impulsionam a refletir sobre o “ser jovem” e suas relações com a instituição escolar.

### CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO DOS JOVENS NAS CLASSE DE EJA

Sobre a discussão acerca da presença da juventude nas escolas de EJA do país, podemos citar uma série de elementos e condicionantes que influenciam nesta questão<sup>3</sup>. Nosso propósito (neste artigo) é de problematizar e refletir sobre alguns pontos, e por este motivo julgamos necessário apontar, através dos dados, qual o contexto da temática no sistema educacional brasileiro.

Concordamos com Peregrino (2012, p. 12) quando esta aponta elementos pertinentes ao processo de escolarização de grupos populares, que foram observados em sua pesquisa<sup>4</sup>:

Fragmentação, descontinuidade, ausência de histórico de escolarização (ausência, portanto, da história da escolarização), repetências renitentes, analfabetismo mesmo com anos de escolarização, primários que duram 8, 9, às vezes 10 anos, fracasso e desqualificação, desenraizamento institucional: esse é o modo com que se escolarizaram, no curso primário, contingentes massivos das turmas de “pior” rendimento, acumulados num dos turnos da escola.

<sup>3</sup> Processos de escolarização de jovens pobres numa escola ainda desigual; conjunto de relações entre juventude(s) e escola, tendo por base o protagonismo da juventude, as culturas e identidades juvenis; o sentido de presença da escola para este público; as transformações da modalidade EJA nos últimos anos, com a incorporação em seus bancos escolares de sujeitos cada vez mais jovens, porém escolarizados.

<sup>4</sup> A autora pesquisou os processos de expansão da escola e de escolarização das classes populares. Os elementos apresentados são referentes ao período e contexto da pesquisa realizada em 2005, mas, que permite aproximações com o contexto atual.

Ao aprofundar a discussão sobre a temática, achamos necessário apresentar e discutir determinados dados referentes ao Sistema Educacional Brasileiro e o ensino na modalidade Educação de Jovens e Adultos no país. Segundo o Documento Base Nacional Preparativo à VI CONFINTEA, a questão do fluxo escolar apresenta-se ainda como grande desafio para o sistema educacional do país. A Tabela 2 apresenta dados sobre a conclusão do Ensino Fundamental por jovens com faixa etária de 16 anos no Brasil, no intervalo de tempo entre 2006 até 2011.

Tabela 1 – Ensino Fundamental, Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental – Brasil e Regiões – 2006-2011

REGIÃO	2006	2007	2008	2009	2011
Brasil	58,8%	60,5%	61,5%	63,4%	64,9%
Norte	46,0%	47,5%	50,1%	49,8%	52,7%
Nordeste	40,8%	42,5%	44,9%	49,1%	53,6%
Sudeste	71,5%	73,7%	74,4%	73,3%	74,1%
Sul	68,3%	70,6%	69,3%	72,6%	69,9%
Centro-oeste	60,2%	63,7%	64,5%	70,6%	74,3%

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação.

Notas: As estimativas levam em consideração a idade em anos completos em 30 de junho, ou idade escolar.

De maneira geral e considerando as diferentes regiões do país, a população que atualmente frequenta a escola, nela deve permanecer um tempo que seja suficiente para garantir a conclusão, seja do ensino fundamental de nove anos de duração, seja do ensino médio de três anos de duração. (VI CONFINTEA, 2008, p.6)

Em virtude das altas taxas de retenção, a taxa média de conclusão, para o conjunto do país, foi de 64,9% em 2011 para o Ensino Fundamental, com grande disparidade entre as diferentes regiões do país. Ressalta-se que as baixas taxas de conclusão e o abandono são fatores que geram demanda por Educação de Jovens e Adultos.

Os dados mostram que as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais. (VI CONFINTEA, 2008, p.7)

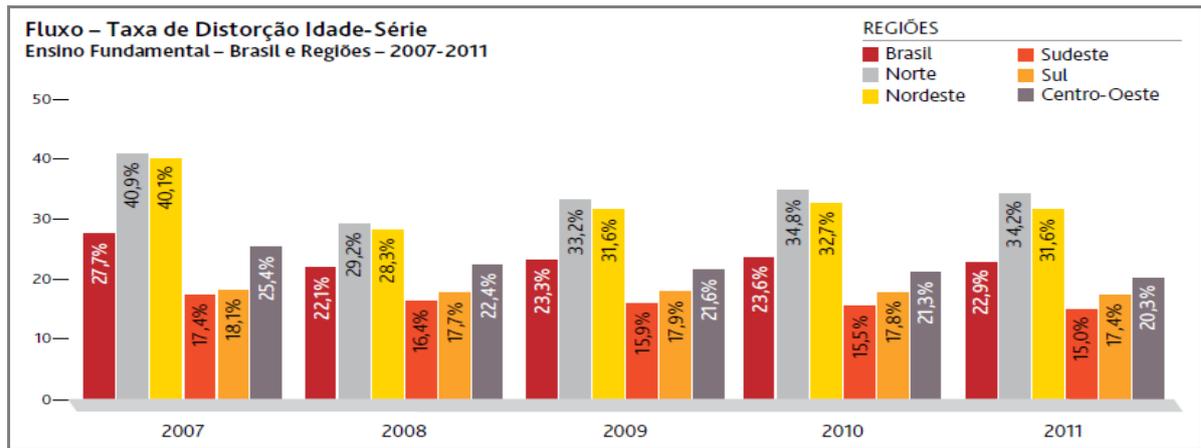


Gráfico 1 – Taxa de Distorção Idade-Série – Ensino Fundamental – Brasil, 2007 – 2011.

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2013.

Os números relacionados ao fluxo escolar evidenciam as desigualdades presentes no país e no sistema educacional público. Como ilustração, tomaremos o ano de 2011, onde a taxa de alunos em situação de distorção (idade-ano de escolaridade) no país encontrava-se em 22,9%. Ao observarmos por região, as desigualdades tornam-se ainda mais evidentes, chegando ao número de 34,2% de distorção na Região Norte, contra 15,0% na Região Sudeste.

Embora o gráfico 1 apresente um quadro de evolução em relação a situação de defasagem escolar dos alunos no Ensino Fundamental nos últimos anos, mesmo assim as taxas de distorção idade-ano de escolaridade permanecem muito elevadas, se considerarmos um processo de escolarização que seja igualitário para um maior número de sujeitos. Grande parte dos alunos que se encontra em situação de distorção torna-se “público alvo” das turmas de correção de fluxo e da Educação de Jovens e Adultos.

Com relação as matrículas de EJA no Ensino Fundamental em cursos presenciais, a tabela 3 apresenta dados referentes ao período que correspondem aos anos de 1997 até 2006.

Tabela 2 – Matrícula de EJA – Ensino Fundamental – em cursos presenciais por dependência administrativa 1997- 2006.

	1ª a 4ª série					5ª a 8ª série				
	Total	Fed.	Estad.	Mun.	Priv.	Total	Fed.	Estad.	Mun.	Priv.
<b>1997</b>	899.072	282	512.598	361.538	24.654	1.311.253	562	942.089	221.383	147.219
<b>1999</b>	817.081	259	371.087	414.744	30.991	1.295.133	431	909.548	282.012	103.142
<b>2001</b>	1.151.429	181	315.377	817.009	18.862	1.485.459	4.704	923.612	450.731	106.412
<b>2003</b>	1.551.018	98	352.490	1.180.243	18.187	1.764.869	811	1.035.015	666.721	62.322
<b>2005</b>	1.488.574	149	282.562	1.183.618	22.245	1.906.976	297	1.017.609	843.518	45.552
<b>2006</b>	1.487.072	159	282.467	1.189.562	14.884	2.029.153	230	1.098.482	891.236	39.205

Fonte: Censo Escolar do Inep, 2006.

Observa-se que no período apontado, houve um significativo aumento no conjunto de matrículas. De acordo com o Documento Preparatório à VI CONFINTEA (p.7), ao analisar por segmento, constata-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental a taxa de crescimento foi de 65%, enquanto nos anos finais foi de 55%. Esse crescimento deve-se basicamente às redes municipais cuja participação no total de matrículas no ensino fundamental de EJA, saltou de 26,4% em 1997, para 59,2%, em 2006.

O Documento Síntese de Indicadores Sociais, produzido pelo IBGE, traz dados mais atuais sobre a população de 15 anos ou mais que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Podemos verificar que do universo de 1.374,127 sujeitos, 57,5% destes ainda estão na faixa que corresponde ao Ensino Fundamental.

Tabela 3 – Pessoas com 15 anos ou mais na EJA ou supletivo – Brasil, 2012.

Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo								
	Total	Distribuição percentual (%)							
		Nível de ensino		Grupos de idade		Cor ou raça		Sexo	
		Funda- mental	Médio	15 a 24 anos	25 anos ou mais	Branca	Preta ou parda	Homem	Mulher
<b>Brasil</b>	<b>1 374 127</b>	<b>57,5</b>	<b>41,4</b>	<b>58,6</b>	<b>55,0</b>	<b>34,7</b>	<b>63,8</b>	<b>46,4</b>	<b>53,6</b>
Norte	205 759	69,1	49,7	50,3	48,6	19,7	73,9	47,8	52,2
Nordeste	429 584	66,2	42,1	57,9	53,4	24,6	75,0	45,0	55,0
Sudeste	440 189	52,1	36,8	63,2	59,1	37,8	61,6	46,3	53,7
Sul	193 610	42,5	45,4	54,6	51,6	69,2	30,1	50,9	49,1
Centro-Oeste	104 986	49,9	34,3	65,7	63,3	28,8	70,0	41,8	58,2

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2012.

Percebe-se que a problemática do aumento do número de jovens – cada vez mais novos – nos cursos de Educação de Jovens e Adultos tende a continuar crescendo, visto que os índices mostram que nos últimos anos tem crescido as taxas de abandono, evasão, repetência, reprovação e distorção no país. Estes dados evidenciam e reforçam os fatores que tem contribuído para o aumento do quantitativo de jovens na EJA.

Os dados apresentados mostram que o público que compõe a EJA, principalmente aqueles com faixa etária entre 15 e 17 anos, matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano), são provenientes do Ensino Fundamental regular, ou seja, as redes de ensino têm produzido demandas de alunos já escolarizados, que migram para a modalidade EJA a fim de avançar na trajetória escolar.

## JUVENTUDE(S) E ESCOLA

Partindo do pressuposto que juventude é uma categoria construída socialmente, concordamos com Abramo (2005) que a problemática de pensar o conceito de juventude implica em ir além de uma definição baseada apenas na questão etária, mas deve-se refletir sobre diversas questões que estão atreladas à juventude, tais como: diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, etc. Complementam Margullis e Urresti (1996) contribuindo que o conceito de juventude não é universal, nem fechado na questão etária, sendo necessário entender a juventude a partir de uma multiplicidade de situações sociais e históricas em que esta etapa da vida se desenvolve, além de observar os marcos sociais historicamente desenvolvidos que condicionam as diferentes maneiras de ser jovem. Em outras palavras, os autores colocam que juventude não é uma categoria uniforme, mas sim plural e condicionada por inúmeros fatores, de ordem social, histórica, política, simbólica, cultural, de classes, gêneros, entre outras.

Hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiadas sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida (ABRAMO, 2005, p.43-44).

Estudos atuais acerca da temática apontam que não há apenas um tipo de juventude, mas sim grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Neste sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, etc. (ABRAMOVAY, 2006).

Neste contexto, podemos questionar as práticas escolares ocorridas diariamente nas instituições públicas de ensino, buscando refletir se tais práticas contemplam a questão juvenil e sua complexidade. Spósito (1998, p.3) já afirmava que: “[...] vive-se um fenômeno de rejuvenescimento dos alunos que participam das classes de EJA, o que a torna, hoje, um dos maiores quantitativos no interior das escolas públicas noturnas do país”, e por este motivo, Observatório em Debate, n. 2, dez. 2015. p. 68-77.

procuramos pensar sobre a presença destes jovens no interior da escola. Ao partirmos da discussão sobre o processo social de exclusão e legitimação do fracasso no sistema escolar - fato que vem ocorrendo com grande parcela de jovens das classes populares - procuramos refletir e debater sobre a relação existente entre as culturas juvenis e a instituição escolar, que se desenvolve nos espaços/tempos escolares, sendo composta por conflitos, lutas, tensões, jogos simbólicos e disputas de poder.

Sobre estes jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (modalidade de ensino da Educação Básica), temos observado, em linhas gerais, que são sujeitos pobres, oriundos das classes populares, que experimentam trajetórias de escolarização acidentadas, injustas e desiguais; buscam na escola mecanismos de mobilidade social ou certificados que possibilitem avanços acadêmicos e principalmente econômicos. Sobre os sujeitos da EJA, Spósito (2005) explana que: “trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola.

Ao abordar a temática da(s) juventude(s) nas escolas de EJA, de Ensino Fundamental, penetramos num cenário limite de exclusão, negação de direitos e lugares esvaziados de sentido para os jovens que lá se encontram. Sobre esta questão, contribuem Carrano e Peregrino (2003) ao trazer importantes considerações sobre o processo de expansão da escola e da escolarização das classes populares. Em relação à expansão da escola para as classes populares, os autores apontam que este processo foi desenvolvido “sob a égide das políticas neoliberais – geradoras de uma “nova” experiência de escolarização, ao mesmo tempo acessível a um maior número de sujeitos, estendida no tempo e degradada na qualidade”.

Os autores procuram mostrar como esta escola, ao se expandir e tornar-se acessível aos filhos das classes populares, encontra-se cada vez mais fragilizada. Neste sentido, complementam que a expansão quantitativa da escola prejudica e desafia os ideais de qualidade, pois traz à tona referências sociais, saberes e práticas culturais muitas vezes dissonantes, valores incompreensíveis de imediato e lógicas alternativas ao instituído que inserem em uma escola esvaziada, verdadeiras disputas pelos sentidos de presença nessa instituição (CARRANO e PEREGRINO, 2003, p.16).

No que se refere à qualidade da participação dos jovens, especialmente os mais pobres, na vida escolar, encontramos ainda elementos perversos, como a disparidade entre idade e série e as precárias condições de oferta na maioria das escolas públicas, que restringe significativamente as oportunidades de escolha e de inserção social nesse momento decisivo da formação humana que é a transição para a vida adulta. (CARRANO E PEREGRINO, 2003, p.14)

## APONTAMENTOS FINAIS

De maneira mais geral, os estudos sobre a temática da juventude e sua presença na instituição escolar têm apontado para caminhos e questões complexas, envolvendo elementos de ordens sociais, políticas, econômicas, geográficas, culturais, de classe, geracionais, além de relações de poder entre sujeitos x sujeitos e sujeitos x instituição.

Contribui Pais (2003) para a discussão, ao apontar razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar nem tampouco podem se fazer presentes. Ainda segundo o autor, parece não haver chance de negociações entre os espaços lisos – que permitem aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto – e os espaços estriados – cujas principais características seriam a ordem e o controle. Nesta perspectiva, a escola ao se abrir ou ser aberta pelas práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos, em geral fechados e pouco tolerantes ao diverso, pode se perceber desorganizada e despreparada, mostrando sua fragilidade institucional (CARRANO e PEREGRINO, 2003, p.16).

Percebemos ainda, que o aumento do quantitativo de alunos jovens (cada vez mais jovens) nas classes de EJA (Ensino Fundamental) está associada principalmente com questões relacionadas à retenção, evasão escolar, distorção idade/série e até mesmo sobre “correção de fluxo” de alunos. Fatores que sinalizam e demonstram as dificuldades do sistema educacional brasileiro, principalmente quando voltado às camadas populares.

Por conclusão, esforçamo-nos (neste texto) na tentativa de problematizar e analisar a relação existente entre a escola (enquanto instituição) e a(s) juventude(s). Apontamos, baseado nas teorias sobre a temática, que a relação entre as culturas juvenis e a instituição escolar tem se dado majoritariamente na forma de disputas por espaços e legitimidades, quase sempre ocorrendo na forma de tensões entre modelos conflitantes e antagônicos. E neste sentido, podemos expor que a instituição escolar não reconhece ou não legitima as culturas juvenis, criando grandes obstáculos no processo de diálogo entre os jovens e a instituição. Finalizamos com o pensamento do pesquisador português:

“A escola, apesar de ser um espaço que o jovem pode gostar de frequentar, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação. É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. Estaríamos, então, diante de um paradoxo: a escola tem como marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder, e as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança. O que fazer? Transformamos a

escola, ameaçando com isso as relações sociais? Ou silenciarmos a juventude, negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias? (PAIS, 2003, apud CARRANO e PEREGRINO, 2003, p.16)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Coord.). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; Paiva, Jane (Orgs): Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BRASIL. **Censo Escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006.
- BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC/CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 3 de 2010**. Brasília, DF, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 6 de 2010**. Brasília, DF, 2010.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Identities juvenis e escola: Alfabetização e cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.10, nov. 2000.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues e PEREGRINO, Mônica. **Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença**. In: A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. In: MARGULIS, M. (Org.). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 2000, p. 13-30
- \_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, consolidação de documentos, 1985/1994**. São Paulo: CEDI, agosto de
- \_\_\_\_\_. (coord.). **Educação de jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Conped, 2002.
- PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: AMBAR, 2003.
- SPOSITO, M.P. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil**. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania
- Secad/MEC. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: 2007.
- \_\_\_\_\_. **Documento base nacional preparatório à VI CONFITEA** – Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília, setembro de 2008.

**OBSERVATÓRIO DA VIDA UNIVERSITÁRIA EM UMA UNIVERSIDADE  
FEDERAL NO SUL DO BRASIL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS  
INGRESSANTES EM ADMINISTRAÇÃO NA UFFS\***

Valéria De Bettio Mattos\*\*

Letícia Sandrin\*\*\*

**Resumo**

O artigo analisa o perfil dos acadêmicos ingressantes na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição de ensino superior criada há seis anos, via REUNI, a partir de informações advindas de questionários aplicados junto a uma amostragem representativa de acadêmicos de Administração, selecionada no campus de Chapecó/SC. A escolha do curso se deu por este ser o de maior procura na instituição. O instrumento metodológico é composto de perguntas fechadas e abertas, objetivando compor o perfil do acadêmico no que tange à mobilidade geográfica, realidade socioeconômica familiar, grau de escolaridade, ocupação dos pais e condições de acesso e permanência na universidade, buscando relacioná-las às suas condições de estudo/trabalho e expectativas sobre o futuro profissional como administradores. A metodologia caracteriza-se como quanti-qualitativa (TRIVIÑOS, 1992; MINAYO, 1999). Os resultados demonstram que filhos de pais da região oeste de Santa Catarina com baixa escolaridade e provenientes dos estratos socioeconômicos D e C, respectivamente acessam a universidade federal pela primeira vez, dado que o ingresso se dá exclusivamente via resultado do ENEM. Em muitos casos, os ingressantes de Administração saem das suas cidades para residir em Chapecó, impulsionados pelo ingresso numa universidade pública. Constata-se que o estudante possui interesse no curso, para alcançar a formação profissional voltada ao mercado de trabalho e barganhar um posto de trabalho compatível com sua formação. A relevância deste mapeamento se dá na medida em que a partir da identificação do perfil dos ingressantes é possível avaliar e redimensionar as políticas de inclusão e permanência pensadas pelo Governo Federal e implantadas na instituição.

**Palavras-chave:** Formação Universitária. Trajetória Profissional. Acadêmicos de Administração. Perfil Socioeconômico.

---

\* Este artigo é parte de pesquisa em andamento financiada pelo CNPq, com vigência entre 2014-16.

\*\* Possui graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É Professora Adjunto I, do Departamento de Administração da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó/SC.

\*\*\* Possui graduação em Administração pela Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Chapecó (UFFS). É pesquisadora voluntária no Observatório da Vida Estudantil da UFFS (OVEU).

## INTRODUÇÃO

A busca pelo ensino superior mostra-se cada vez mais importante para um contingente expressivo de jovens que pretendem uma qualificação pessoal e profissional que lhes garanta uma vida mais cidadã, paralelamente ao ingresso e à permanência no mundo do trabalho.

A UFFS, ao se definir como uma instituição de ensino superior pública e popular contempla esta preocupação ao oportunizar a jovens oriundos de escolas públicas, o acesso a um ensino gratuito e de qualidade. Criada pela lei no 12.029, de 15 de setembro de 2009, tendo suas atividades iniciadas em março de 2010, a UFFS abrange os 396 municípios da Mesorregião Fronteira MERCOSUL – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul estando presente em Chapecó (SC) - sede da instituição -, Realeza e Laranjeiras do Sul (PR) e Cerro Largo e Erechim (RS).

Por ser fruto do REUNI, cujo um dos pilares é reestruturar o ensino superior brasileiro visando deslocar as universidades federais para o interior em busca reparar regiões historicamente negligenciadas pelo poder público, no que tange ao ensino superior gratuito e de qualidade. Hoje a universidade conta com mais de 7mil acadêmicos matriculados em mais de 40 cursos de graduação que visam o desenvolvimento regional sustentável.

O presente estudo, realizado na forma de um estudo piloto, composto por uma amostra de acadêmicos regularmente matriculados em Administração do campus Chapecó<sup>1</sup>, tem como premissa sistematizar, analisar e atualizar os dados referentes ao perfil dos acadêmicos que acessaram a universidade em 2013, por meio do ENEM. Estas informações correlacionadas ao desempenho acadêmico permitirão mensurar a eficácia das políticas de acesso e permanência adotadas pela universidade.

## METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como quanti-qualitativo (TRIVIÑOS, 1992; MINAYO, 1999). A análise do material coletado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFFS quando da efetivação da matrícula dos acadêmicos foram disponibilizados para consulta e tratamento, sendo utilizadas, sobretudo técnicas de organização e agrupamento quantitativo para as perguntas fechadas. No entanto, os dados são oriundos de uma opinião. Segundo Richardson *et al.*

---

<sup>1</sup> A escolha do curso é intencional uma vez que este curso tem grande procura e é ofertado nos períodos matutino e noturno no Campus Chapecó, onde se concentra o maior número de acadêmicos.

Artigos

(1997, p. 80), uma opinião é uma qualidade uma valoração sobre algo, porém muitos pesquisadores costumam transformar “dados qualitativos em elementos quantificáveis [...] pelo emprego de critérios, categorias, escalas de atitudes, intensidade ou grau”.

Goode e Hatt (1973, p. 398) destacam que a pesquisa moderna rejeita “a separação entre estudos qualitativos e quantitativos, [...] não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade”, quando se mede uma opinião. Deste modo, quando os dados que respondem à pergunta do estudo são oriundos de opiniões, porém transformados em elementos quantificáveis por meio de escalas para assegurar uma exatidão melhor no plano dos resultados, são caracterizados como estudos quali-quantitativos. Esta abordagem mista permitirá a análise de questões que garantem o acesso e a permanência de estudantes na UFFS, bem como, em um futuro próximo, o processo de inserção profissional dos egressos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção analisamos os dados socioeconômicos coletados nos 101 questionários aplicados aos ingressantes de Administração da UFFS, campus Chapecó no primeiro e segundo semestre de 2013.

### PERFIL DO INGRESSANTE DE ADMINISTRAÇÃO DA UFFS

No que tange à faixa etária é possível apontar que no turno matutino, 44% dos ingressantes possuem até 19 anos de idade, e no noturno esta faixa representa 35%. De 20 a 28 anos, pela manhã, há 34% de acadêmicos e a noite 55%, o que representa a predominância de uma população ligeiramente mais velha no noturno, ainda que jovem, conforme aponta o quadro abaixo.

Quadro 1 - Faixa etária dos ingressantes de Administração da UFFS, campus Chapecó

<b>Faixa etária</b>	<b>Matutino</b>	<b>Noturno</b>
Até 19 anos	44%	35%
De 20 a 24 anos	24%	33%
De 25 a 28 anos	10%	22%
De 29 a 32 anos	6%	4%
Acima de 33 anos	16%	6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013<sup>2</sup>

Quanto o gênero, percebe-se que no matutino há 66% de mulheres e no noturno há 51%, conforme o Gráfico 1, o que demonstra o predomínio de mulheres pela manhã. De acordo com Baudelot e Establet (1992, *apud* MATTOS, 2011, p. 91) há uma procura pelo progresso escolar entre o gênero feminino, ou seja, “a busca de parte das mulheres por um nível mais elevado de escolarização é uma tentativa de diminuir as diferenças de oportunidades”.

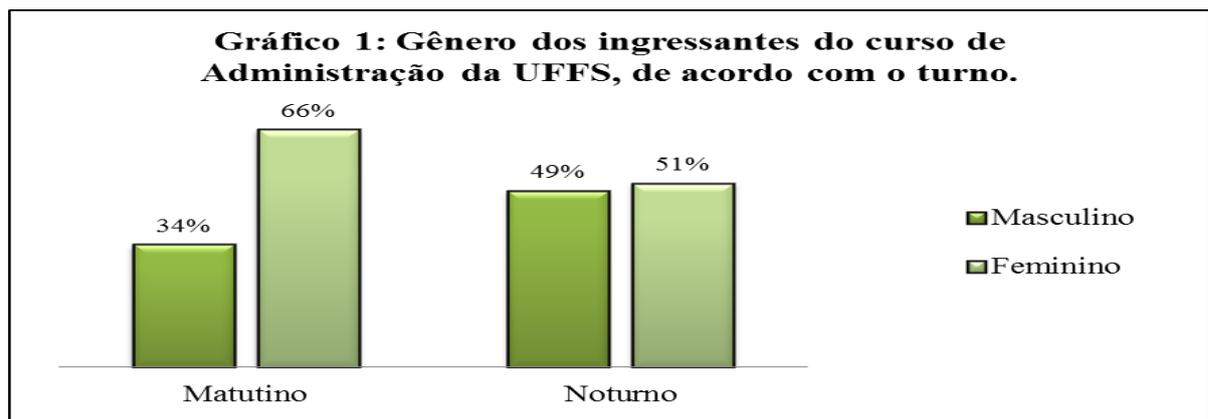


Gráfico 1- Gênero dos ingressantes do curso de Administração da UFFS, de acordo com o turno.

Fonte: Dados socioeconômicos ingressantes em 2013

Sobre a cidade onde residem, no matutino 65% dos ingressos moram em Chapecó, e no noturno o índice sobe para 76% conforme o Gráfico 2. Diante deste aspecto, Vargas e De Paula (2012) chamam a atenção para o fato de que se o estudante trabalhar no mínimo 40 horas semanais, provavelmente ele estudará à noite, caso ele trabalhe de 20 horas até 40 horas ele pode optar por estudar no turno matutino, vespertino ou noturno. Entretanto a oferta de trabalho em horário comercial é majoritária. Caso ele resida em uma cidade próxima, é difícil conciliar os estudos, o trabalho e a vida domiciliar. Em meio a este contexto é possível identificar que há uma quantidade relevante de pessoas que são naturais de outros municípios

<sup>2</sup> As tabelas e gráficos abordados na seção dos acadêmicos ingressantes foram gerados a partir de dados secundários, disponibilizados pela Diretoria de Registro Acadêmico da universidade em questão, os quais não estão disponíveis em documentos publicizados pela instituição.

## Artigos

da região, e que vieram residir em Chapecó, após ingressar na UFFS. Cabe destacar que, 34% do matutino e 49% do noturno nasceram em outras cidades divergentes de Chapecó.

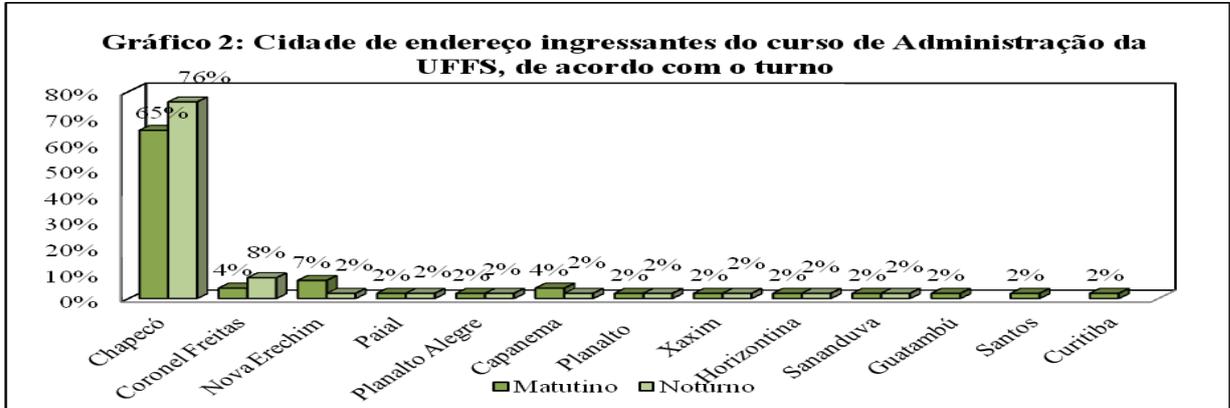


Gráfico 2 - Cidade de endereço dos ingressantes do curso de Administração da UFFS, de acordo com o turno  
Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013

No que se refere ao estado civil, o Gráfico 3 aponta que 80% do matutino declaram ser solteiros, índice semelhante ao noturno (78%). Estes dados guardam relação direta com a faixa etária prevalecente em nossa amostra. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP<sup>3</sup>, a população que frequenta universidades tem idade compreendida entre 18 a 24 anos. Há ainda entre o grupo investigado 14% no matutino e 16% no noturno que se declaram casados, o que denota um perfil semelhante nos turnos.

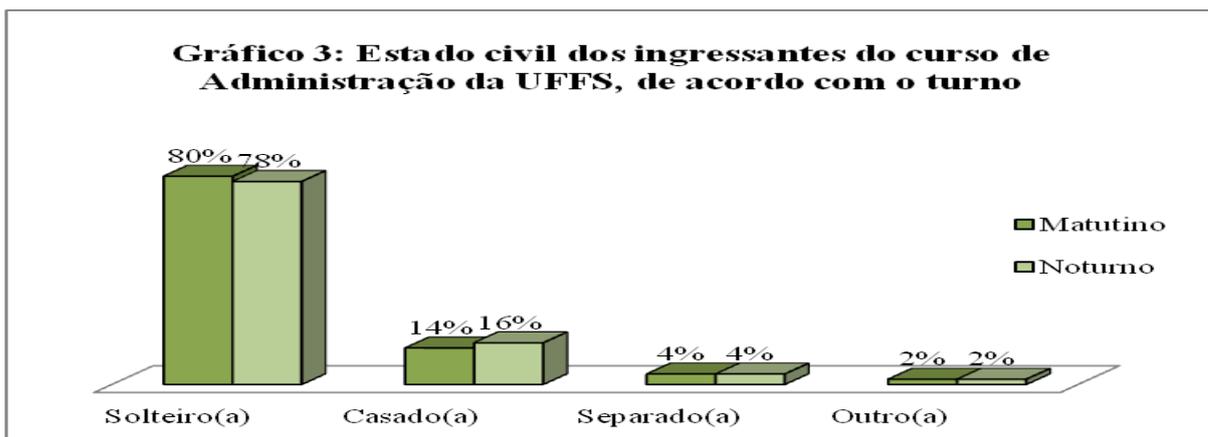


Gráfico 3 - Estado civil dos ingressantes do curso de Administração da UFFS, de acordo com o turno  
Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013

<sup>3</sup> Mais informações:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2014.

Após o conhecimento do perfil do ingressante de Administração da UFFS é importante conhecer também o perfil familiar destes indivíduos, que será descrito na próxima seção.

#### PERFIL FAMILIAR DO INGRESSANTE DE ADMINISTRAÇÃO DA UFFS

Em relação ao número de pessoas que residem com o ingressante, 70% dos estudantes do noturno residem com uma a três pessoas, enquanto que no matutino esta situação corresponde a 64%. Estes números de pessoas coabitando o mesmo domicílio sugerem tratar-se de familiares, uma vez que, como apontado no Gráfico 4, a grande parte dos acadêmicos reside em Chapecó.

Em seguida, 32% do matutino declaram residir com quatro a sete pessoas, enquanto que no noturno o índice é de 24%. Vale destacar que os ingressantes que residem sozinhos alcançam um número significativamente baixo, cerca de 4% no turno matutino e 6% no noturno, o que sugere relação destes índices com a faixa etária prevalente, bem como, a condição socioeconômica de dependência de familiares e a situação de grande parte não estar trabalhando no momento.

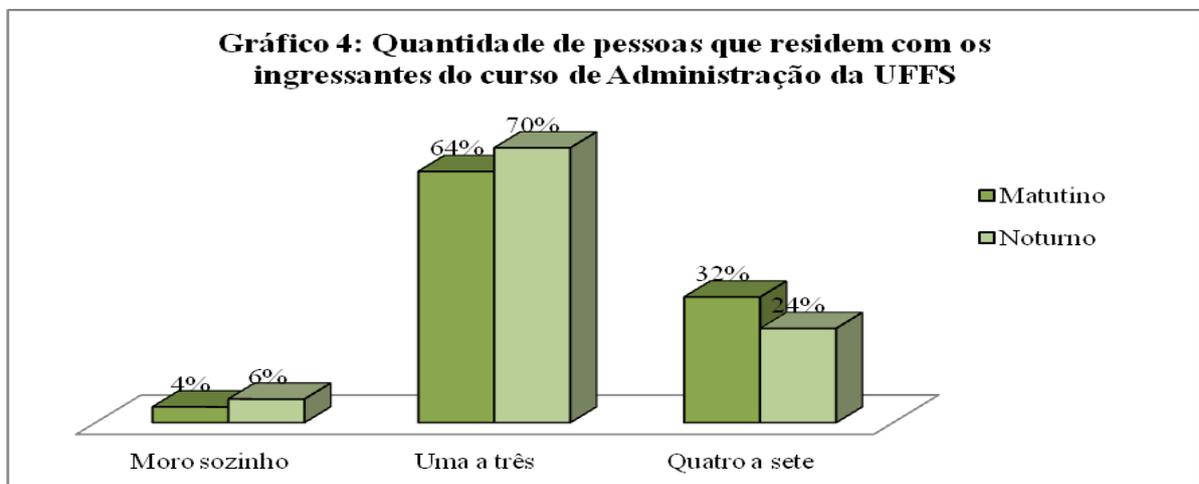


Gráfico 4 - Quantidade de pessoas que residem com os ingressantes de Administração da UFFS Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013

A respeito da escolaridade dos pais dos acadêmicos é possível compreender que há um número alto de pais que estudaram da 1ª até a 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário), o que corresponde a 50% dos ingressantes do matutino e 42% do noturno. Em seguida, os que concluíram o Ensino Fundamental (antigo ginásio) alcançam 22% no matutino e 18% no noturno. O terceiro índice foi dos pais que concluíram o Ensino Médio,

Artigos

representando 14% e 22% respectivamente, o que modifica a tendência de pais com maior grau de escolaridade entre os acadêmicos que frequentam o matutino.

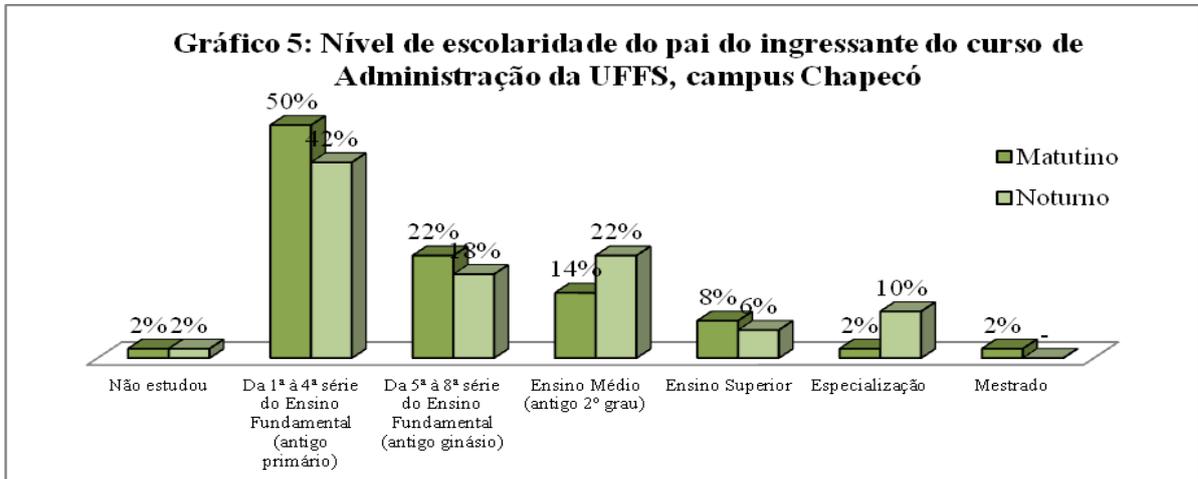


Gráfico 5 - Nível de escolaridade do pai do ingressante do curso de Administração da UFFS, campus Chapecó  
Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013

No universo educacional feminino é possível perceber que as mães dos ingressantes possuem ligeira vantagem no percurso educacional, quando comparado aos pais. Para as mães prevaleceu o ensino da primeira até a quarta série do Ensino Fundamental, antigo primário, com 50% do matutino e 42% do noturno. Após isto, 22% das mães dos ingressantes do matutino e 18% do noturno cursaram da quinta até a oitava série, ou seja, concluíram o Ensino Fundamental, e 22% das mães do matutino e 14% do noturno cursaram o Ensino Superior.

Estes dados reiteram a tendência de mulheres alcançarem maior escolarização. Conforme Baudelot e Establet (1992, *apud* MATTOS, 2011), as mulheres possuem um progresso educacional superior quando comparado ao dos homens, pelo fato de que há uma tentativa de diminuir a desigualdade de gênero, constatada, sobretudo na qualidade dos postos de trabalho ocupados por homens e mulheres.

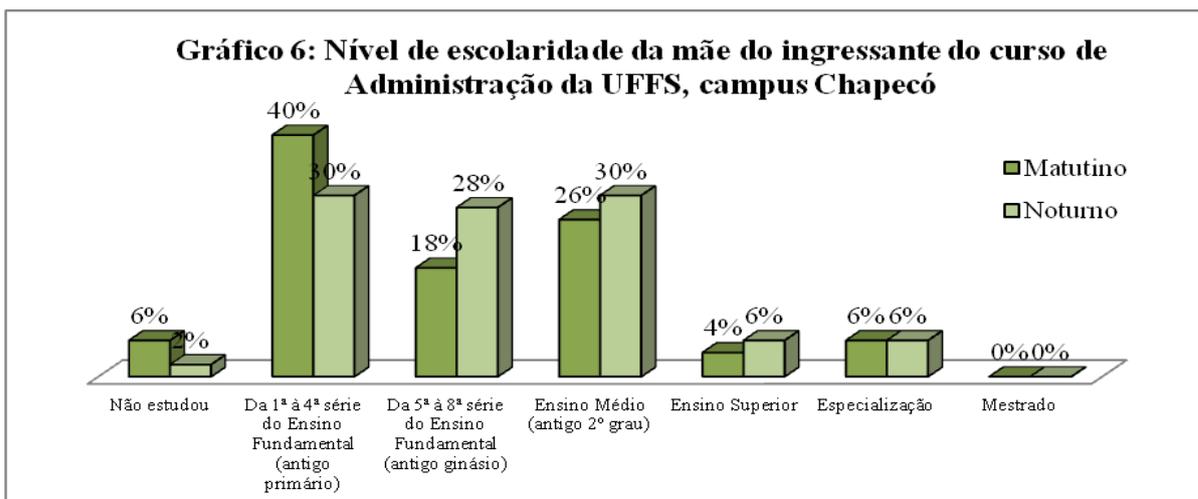


Gráfico 6 - Nível de escolaridade da mãe do ingressante do curso de Administração da UFFS, campus Chapecó  
Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013

De acordo com os níveis educacionais dos progenitores, Ramos e Reis (2009) concluem que o nível educacional dos pais pode influenciar o nível educacional dos filhos em um efeito direto. Ou seja, “um ano adicional de estudo pode ter um impacto diferente sobre os rendimentos do indivíduo dependendo do nível de escolaridade dos seus pais” (RAMOS, REIS, 2009, p. 9). Desta forma, quando os pais possuem entre 4 a 7 anos de escolaridade, um ano de estudo do indivíduo pode acarretar um aumento de 1,2% em relação aos ganhos de escolaridade no que se refere à produtividade e compreensão e coesão do conteúdo, quando comparado ao estudante que possui os pais com menor escolaridade.

Bourdieu (1989) demonstra que, de acordo com a origem social, o habitus antecipa as escolhas possíveis. Uma vez que a escola é detentora do capital legítimo, quanto mais o capital cultural estiver próximo do habitus da família, mais fácil será o acesso e a adaptação “meritocrática” à escola. Isto significa dizer que dependendo do meio do qual se é proveniente e das escolas onde se estudou, as possibilidades vão delineando-se de acordo com o capital social e simbólico acumulados. Sobre a renda familiar mensal é possível identificar no Quadro 2 que parte dos estudantes pertence aos estratos socioeconômicos D e C<sup>4</sup>. Este fator pode estar interligado ao nível de escolaridade dos pais. Nos estudos de Salvato, Ferreira e Duarte (2010) há relatos de que a renda per capita baixa é consequência da concentração de indivíduos que possuem baixa escolaridade em um mesmo estrato socioeconômico.

<sup>4</sup> Adaptado de <http://cps.fgv.br/node/3999>. As faixas de renda das classes no endereço eletrônico se referem ao ano de 2011, desta forma, adaptou-se para os valores correspondentes ao ano de 2013.

## Artigos

Quadro 2 - Classe social familiar dos ingressantes de Administração da UFFS, campus Chapecó

<b>Classe Social</b>	<b>Matutino</b>	<b>Noturno</b>
Nenhuma Renda	2%	-
Classe E, Até 1 salário-mínimo	4%	2%
Classe D, de 1 a 3 salários-mínimos	54%	46%
Classe C, de 3 a 9 salários-mínimos	36%	50%
Classe B ou A, de 9 a 12 ou mais salários-mínimos	4%	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013

O Quadro 3 ilustra a renda individual do ingressante de Administração da UFFS. É possível perceber que no matutino, 38% não possuem nenhum tipo de renda, 32% possuem de um a três salários-mínimos, estando categorizados como pertencentes à classe D, e 26% até um salário-mínimo, que equivale à classe E. Já no noturno, a grande maioria (61%) recebe mensalmente de um a três salários-mínimos, ou seja, pertencem à classe C.

Quadro 3 - Classe social do ingressante de Administração da UFFS, campus Chapecó

<b>Classe Social</b>	<b>Matutino</b>	<b>Noturno</b>
Nenhuma Renda	38%	18%
Classe E (Até 1 salário-mínimo)	26%	16%
Classe D (de 1 a 3 salários-mínimos)	32%	61%
Classe C (de 3 a 9 salários-mínimos)	4%	6%
Classe B (de 9 a 12 salários-mínimos)	-	-
Classe A (mais de 12 salários-mínimos)	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013

De acordo com Foracchi (1965), quando o jovem está na condição de estudante há algumas relações de dependência. Na primeira categoria enquadram-se os estudantes que não possuem renda, e, são mantidos pela família. Estes jovens possuem uma relação de dependência familiar, e “a condição de dependência econômica não provoca como se percebe, qualquer vínculo de retribuição uma vez que o jovem a encara como obrigação da família” (FORACCHI, 1965, p. 19). Diante desta posição o jovem vê-se obrigado a concordar com a família diante de opiniões políticas, econômicas e quanto ao seu futuro profissional, pois, esta convergência de informações é que garante a disponibilidade de recursos (FORACCHI, 1965).

Como a amostra investigada tem concentração de renda familiar nos estratos socioeconômicos correspondentes às classes D e C respectivamente, a possibilidade de não existir vínculo de gratidão/retribuição fica mais restrita, pois a inexistência e/ou

Artigos

indisponibilidade de recursos financeiros fartos, faz com que a formação universitária represente uma conquista para o jovem e sua família, resultado de esforço e de sacrifício de investimento de tempo e dinheiro para custear a permanência do estudante na universidade.

Há ainda aquele estudante parcialmente sustentado pela família. Nos ingressantes da UFFS pode-se dizer que se encontra esta categoria nos estudantes do turno matutino. Neste caso, o acadêmico precisa conviver com uma mesada restrita e renuncia inclusive “ao trabalho como solução para as dificuldades pessoais ou usa de férias para escapar ao controle dos pais” (FORACCHI, 1965, p. 22). Pode-se apontar que o indivíduo é um estudante-trabalhador (ROMANELLI, 2003), que prioriza o estudo e nas horas vagas, eventualmente trabalha. Foracchi (1965) cita o fato de o estudante valorizar a inexperiência como uma condição de superioridade frente aos demais indivíduos que possuem menor grau de escolaridade decorrente de menos anos de estudo formal, embora com experiência no mercado de trabalho.

Romanelli (2003) destaca a condição do trabalhador-estudante, que, é caracterizada pelo acadêmico do noturno, que pertence à classe C. Neste caso o estudante prioriza o trabalho e nas horas restantes estuda. Este fator pode ser responsável inclusive pelo percentual mais elevado (6%) de ingressantes que residem sozinhos, conforme o Gráfico 4. O acadêmico encontra-se na situação de possuir responsabilidade e expectativa por parte da família, relacionados a aspectos de contribuição financeira futura.

## PERCURSO E OBJETIVO EDUCACIONAL DO INGRESSANTE DE ADMINISTRAÇÃO DA UFFS

Após o conhecimento do perfil do ingressante de Administração, é relevante analisar o percurso educacional pregresso. Quanto ao estabelecimento que o ingressante cursou o Ensino Médio, é possível perceber que 82% do matutino estudaram em uma instituição que fornecia um curso regular, sem ênfase em qualquer área, enquanto que no noturno a mesma tipagem de curso corresponde a 96%. No matutino ainda, o supletivo ou equivalente corresponde a 14%, e no noturno apenas a 4%.

De acordo com estes aspectos, Kuenzer (1985) relata que atualmente há um novo tipo de trabalhador presente na sociedade. Este modelo favorece a alienação do trabalhador, haja vista a fragmentação do trabalho intelectual e material. Para isto, utiliza-se o processo educacional a fim de justificar esta metodologia, ou seja, “o conhecimento científico e o saber

Artigos

prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores” (1985, p. 3).

Desta forma, o Ensino Médio, é responsável por reproduzir esta fragmentação, pois, no tocante à educação regular, que foi a mais cursada entre os ingressantes, requer três anos para a conclusão, e segundo Saviani (1987, p. 128) as grades curriculares tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino médio na escola pública possuem um núcleo em comum pré-determinado em âmbito nacional, ou seja, “o Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo lhes os objetivos e a amplitude”.

Já o supletivo ou equivalente (segundo curso mais frequentado), se destina para os adolescentes ou adultos que não concluíram a escolarização regular com a idade própria, e objetiva proporcionar, mediante repentina volta à escola, aperfeiçoamento e qualificação necessária para dar continuidade à vida educacional e profissional do estudante (SAVIANI, 1987).

Segundo Kuenzer (1985), esta prática educacional com grades curriculares pré-determinadas corresponde a um método de praticar uma fragmentação reproduzida através da colocação de conteúdos, métodos e formas de gestão pedagógica. Assim, a pedagogia constrói no trabalhador o que a sociedade e o capitalismo esperam no que diz respeito ao processo de “disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção do desenvolvimento das forças produtivas vão assumindo” (KUENZER, 1985, p.5).

Este disciplinamento corresponde a um modo de ajustar-se intelectual, cultural, política e eticamente às necessidades da valorização do capital (KUENZER, 1985). Diante deste aspecto, é possível perceber que o indivíduo pretende adaptar-se a esta determinação do processo educacional presente no Ensino Médio, o que repercute na expectativa do ingressante no momento em que escolhe determinado curso de graduação.

De acordo com as expectativas, quanto ao ingresso e Administração, 56% do matutino almeja adquirir formação profissional voltada para um emprego futuro, enquanto 47% do noturno tem este mesmo objetivo. Já 26% do matutino e 29% do noturno pretendem adquirir melhorias na situação profissional. Apenas uma parcela menor do público investigado, que corresponde a 12% do matutino e 20% do noturno, ingressou com intuito de aumentar o conhecimento e a cultura em geral, conforme demonstra o Gráfico 7.

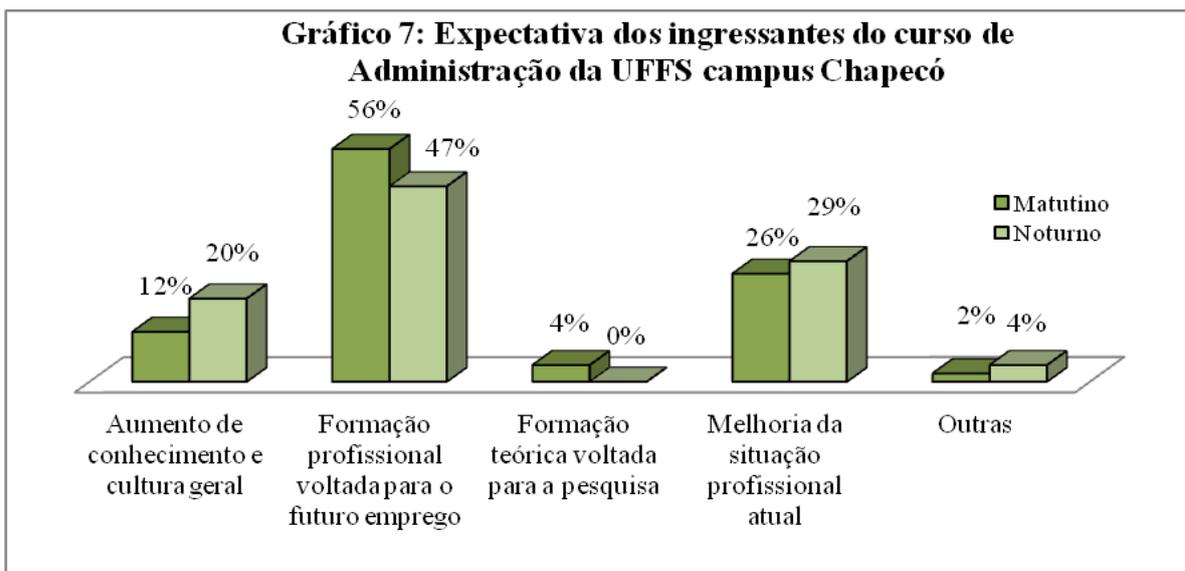


Gráfico 7 – Expectativa dos ingressantes do curso de Administração da UFFS, campus Chapecó  
 Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013

Para reforçar a hipótese de que o estudante determina, em última instância, sua vida profissional e educacional de acordo com as determinações do capital e não por escolha voluntária, a preferência do primeiro curso elencado no processo seletivo de ingresso à UFFS, expressa no Gráfico 8, aponta que 72% do matutino e 71% dos acadêmicos do turno noturno escolheram Administração como primeira opção de curso no processo seletivo por julgarem ser mais adequada às suas aptidões, seguido por 16% do matutino e 21% do noturno que selecionaram Administração por outros motivos, não explicitados no questionário. Uma vez que o grau de escolaridade dos pais é baixo e a maioria dos pesquisados pertencem aos estratos socioeconômicos D e C, podemos depreender deste gráfico que este panorama guarda relação com o fato de não ganharem relevância expressiva as frequências relacionadas à influência dos pais e/ou amigos, bem como a busca estrita de prestígio econômico.

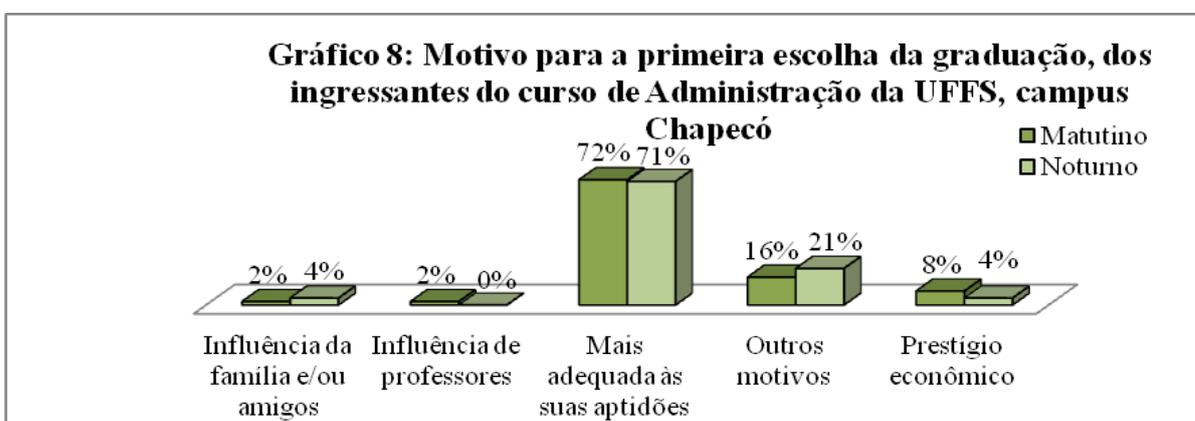


Gráfico 8 – Motivo para a primeira escolha da graduação, dos ingressantes do curso de Administração da UFFS, campus Chapecó.  
 Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013

O mercado de trabalho, na figura do empresariado, sobretudo, espera aptidões específicas de um profissional de Administração. De acordo com uma pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) são elencadas quatro aptidões essenciais: 1) o profissional de Administração deve possuir uma formação humanística e visão global, a fim de compreender os meios em que vive, seja ele político, econômico, cultural ou social e a fim de auxiliar no processo de tomada de decisão; 2) São requeridos os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula, para atuar em uma organização bem como aplicar as ferramentas existentes; 3) Espera-se responsabilidade social, ética profissional, capacidade de atuação interdisciplinar, compreensão e capacidade de aperfeiçoar-se profissionalmente a fim de desenvolver confiança; 4) Espera-se também o espírito empreendedor, a capacidade de criticar organizações para antecipar e promover transformações (SILVA, SANTANA, NETO, 2010).

Em uma análise relacional dos Gráficos 7 e 8 é possível perceber que os indivíduos pretendem cursar Administração porque esperam formação profissional voltada ao futuro emprego e também porque o curso tem maior correlação com suas aptidões. Kuenzer (1985,) expõe a sua compreensão a partir de duas categorias: polivalência e politécnica. A primeira caracteriza-se pelo processo de ampliação das capacidades do indivíduo a fim de desenvolver e se adaptar a novas tecnologias, sem alteração qualitativa no trabalho do empregado. Quanto à politecnicidade, a autora (KUENZER, 1985, p. 11) relata que o termo “significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativas”. A partir destas compreensões é possível depreender que a capacidade de polivalência está intimamente relacionada às aptidões 1 e 2 da pesquisa da ANGRAD, enquanto que as aptidões 3 e 4 são equivalentes às exigências dos ditames capitalistas.

No mesmo direcionamento é possível perceber que os ingressantes em Administração possuem um objetivo pleno ao cursar tal graduação, porque, no ato de ingresso à instituição pública o acadêmico obtinha o direito de elencar duas opções de ingresso. De acordo com o Quadro 4, a segunda opção mais citada foi a Administração no período oposto ao da primeira opção. Ou seja, no que se refere aos ingressantes do matutino, a segunda opção mais citada foi a Administração noturna com 20%, e no noturno a segunda opção mais citada foi Administração matutina com 19%.

Artigos

Quadro 4 - Segunda opção de graduação dos ingressantes em Administração da UFFS, campus Chapecó.

<b>Cursos</b>	<b>Matutino</b>	<b>Noturno</b>
Administração – Bacharel- Matutino.	4%	<b>19%</b>
Administração - Bacharel- Noturno.	<b>20%</b>	10%
Ciência da computação – Bacharel – Matutino	10%	0%
Ciência da computação - Bacharel – Noturno	0%	16%
Engenharia ambiental - Bacharel – Integral	14%	4%
História - Licenciatura – Matutino	10%	0%
História - Licenciatura. – Noturno	4%	16%
Letras: português e espanhol - Licenciatura – Noturno	0%	12%
Outros cursos com frequência abaixo de 10%	38%	23%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013

Após a análise da trajetória e dos objetivos educacionais do ingressante de Administração da UFFS é relevante avaliar também, sobre a ótica de Kuenzer (1985), os conceitos de inclusão-excludente e exclusão-incluyente discutidos a seguir.

#### A INCLUSÃO EXCLUDENTE NO ÂMBITO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR

Para melhor detalhamento deste conceito, primeiramente é preciso abordar dados importantes. No que tange ao ano de realização do ENEM, 80% dos ingressantes de 2013 no matutino, realizaram o exame em 2012. Já os ingressantes de 2013 no noturno, 78% realizaram-no em 2012, conforme o Gráfico 9.

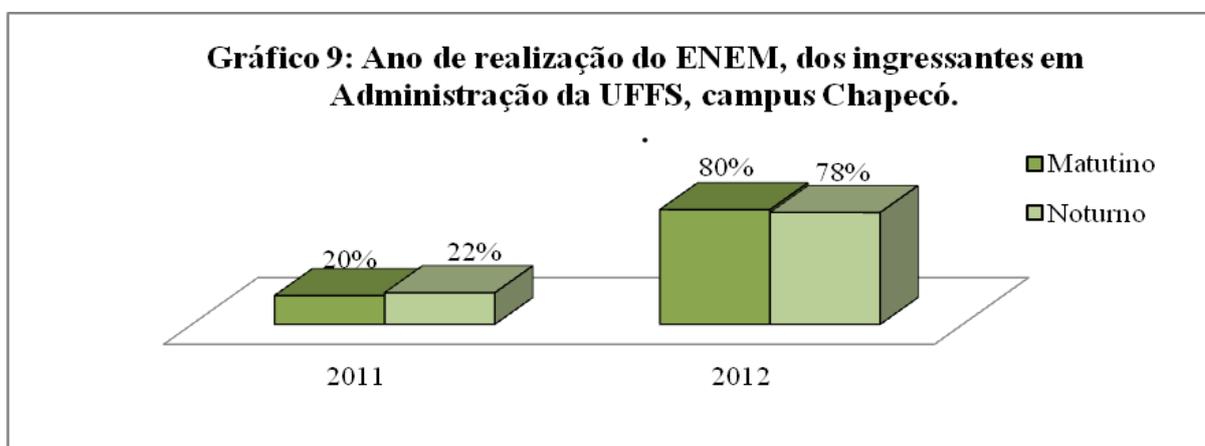


Gráfico 9 – Ano de realização do ENEM, dos ingressantes em Administração da UFFS, campus Chapecó.

Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013.

É possível correlacionar o ano de realização do ENEM com o ano de conclusão do Ensino Médio para analisar se ocorreram simultaneamente, denotando ininterruptão dos estudos. De acordo com os dados, é possível perceber que 32% matutino e 30% do noturno concluíram o Ensino Médio em 2012. Isto significa afirmar que 68% e 70% respectivamente concluíram o Ensino Médio anteriormente a 2012, e não ingressaram em um curso superior imediatamente no ano seguinte.

Pode-se apontar que mesmo que o estudante possua qualificações e capacidades para ingressar no Ensino Superior, há um bloqueio decorrido da dificuldade de ingresso em Instituições de Ensino Superiores (IES) públicas e gratuitas, devido à intensa concorrência. Neste sentido, Iosif (2007) relata em seu estudo que um aluno que possui baixo poder aquisitivo, tem maior dificuldade em concluir tanto o Ensino Fundamental, quanto o Ensino Médio e, conseqüentemente, garantir o seu ingresso em uma universidade pública torna-se intensamente restrito, pois as vagas em IES públicas estão predestinadas aos estudantes provenientes de escolas privadas. Como resultado tem-se duas realidades: as classes populares acessam o ensino fundamental e médio em escolas públicas e quando acessam o ensino superior, a frequentemente no âmbito privado e as classes mais abastadas financeiramente fazem o percurso inverso, o que Romanelli (2003) define como circuito vicioso e virtuoso, respectivamente.

Quanto ao ingresso do estudante proveniente de escola pública no ensino superior privado, ou seja, a perpetuação do circuito vicioso (ROMANELLI, 2003) exige a contrapartida do pagamento de mensalidades elevadas. Por conta disto, o acadêmico para manter-se no Ensino Superior, tem como premissa ser um trabalhador assalariado, muitas vezes com condições de trabalhos inferiores ao que o indivíduo almeja, ou correspondente à sua real capacidade física e intelectual.

Este cenário pode ser corroborado pelas informações referentes à idade de ingresso no primeiro emprego entre os estudantes de Administração, onde 54% dos ingressantes do noturno começaram a trabalhar com idade entre 14 e 16 anos, acrescidos de 30% do matutino, o que registra o segundo maior índice neste turno, haja vista que 32% deles acessaram o primeiro emprego após os 18 anos. Entre os frequentadores do noturno, o ingresso no mercado de trabalho após os 18 anos representa 16% apenas, ou seja, os ingressantes do turno noturno iniciaram a vida profissional mais cedo do que os estudantes do matutino, o que reforça a ideia de trabalhadores-estudantes, cuja prioridade é o trabalho, inclusive para garantir a continuidade dos estudos, conciliando as demandas educacionais e profissionais.

## Artigos

De acordo com Kuenzer (1985), isto pode ser considerado um exemplo do processo de inclusão excludente no mundo do trabalho, uma vez que a situação de precarização também se verifica no contexto educacional. A autora (1985, p.14) define o processo de inclusão excludente no mercado de trabalho como

[...] estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que os trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada, ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços.

A fim de reforçar que grande parte dos ingressantes trabalhou e estudou concomitantemente a fim de possibilitar inclusive a conclusão do Ensino Médio, o Gráfico 10 identifica que 35% do noturno cursaram o Ensino médio também pela noite, e 31% no turno diurno. Esta informação sugere que os 35% que cursavam o Ensino Médio durante a noite, provavelmente realizaram outras atividades durante o dia.

Já no matutino, 46% dos ingressantes cursaram o Ensino Médio no turno diurno e 20% no noturno. Isto também pode explicar o fato destes ingressarem no mercado de trabalho mais tardiamente, quando comparado aos acadêmicos do noturno. Ou seja, há uma tendência daqueles indivíduos que cursaram o Ensino Médio no noturno a buscarem cursar o Ensino Superior também neste turno.

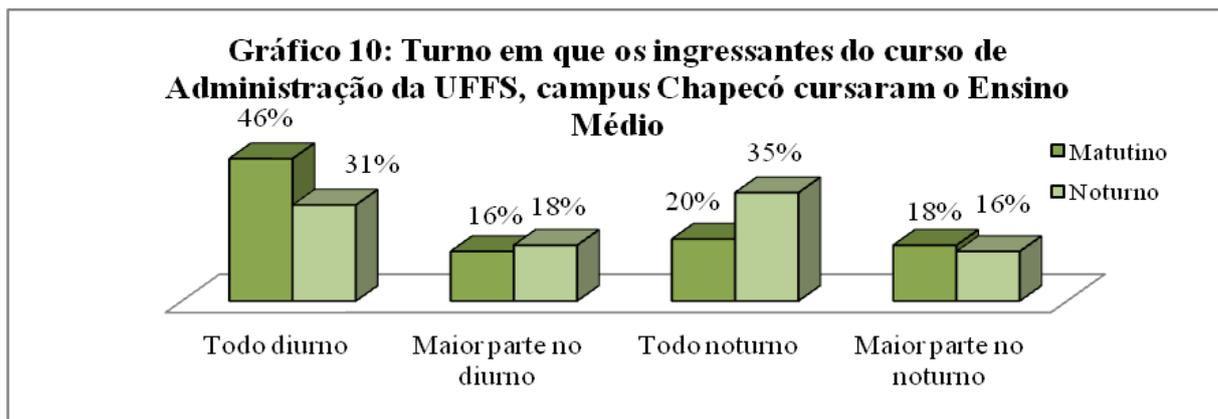


Gráfico 10 – Turno em que os ingressantes do curso de Administração da UFFS, campus Chapecó cursaram o Ensino Médio

Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013.

Após a análise do processo de inclusão excludente no âmbito educacional e profissional cabe também avaliar o processo de exclusão-includente neste mesmo âmbito, que será descrito a seguir.

## A EXCLUSÃO INCLUDENTE NO ÂMBITO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

A constatação dos dois circuitos funcionando paralelamente no acesso e permanência no Ensino Superior apontados por Romanelli (2003) expressa uma realidade praticada na quase totalidade das IES até 2007. Após esse ano, o presidente da república publicou um Decreto<sup>5</sup> o qual previa instituir um Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Este programa objetiva quebrar os circuitos que causam desigualdade social e impedem o desenvolvimento equilibrado do Brasil.

O objetivo do REUNI era “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

Neste contexto, a UFFS foi criada no dia 15 de Setembro de 2009 com a Lei 12.029, para desenvolver a região oeste de Santa Catarina, proporcionar ensino superior público e gratuito. A universidade segue com intuito de proporcionar “90% das vagas na graduação para estudantes que cursaram o Ensino Médio exclusivamente em escola pública” (UFFS, 2014). Os dados apontam que 82% do matutino e 88% do noturno declararam ter cursado o Ensino Médio em escola pública, enquanto que uma pequena parcela (2% e 10% respectivamente) o frequentou no âmbito particular, conforme o Gráfico 11.

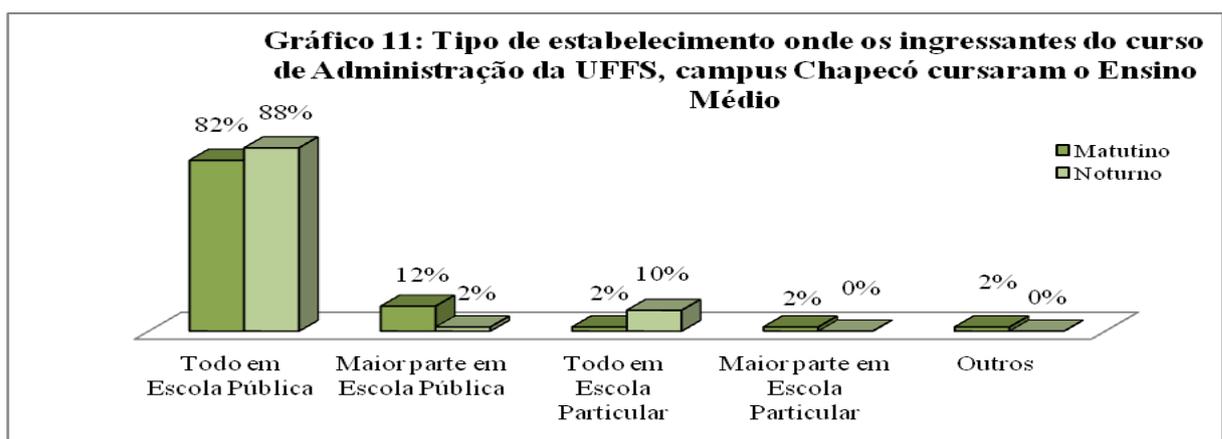


Gráfico 11 – Tipo de estabelecimento onde os ingressantes do curso de Administração da UFFS, campus Chapecó cursaram o Ensino Médio

Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013.

<sup>5</sup> Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

## Artigos

Ainda no Decreto que instaurou o REUNI consta que a meta global deste programa é elevar gradualmente “a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito” (BRASIL, 2007). No entanto questiona-se se a proporção de um professor para dezoito alunos é uma quantidade ideal para construir uma universidade com qualidade, pois, segundo Silva (2004) estas metas impactam significativamente na deficiência do sistema, pois isto implica em uma não utilização de todo potencial existente do educador, por sobrecarga de atividades muitas vezes não associadas diretamente ao ensino, pesquisa e extensão. Ainda, a proporção de alunos e professores provoca uma maior carga de trabalho docente decorrente da lotação das salas de aula<sup>6</sup>.

Promulgam-se os três pilares que constituem a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, com a sobrecarga de trabalho atribuída aos professores, somada às atribuições administrativas incorporadas pelo corpo docente (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009) e a otimização dos recursos humanos e materiais presentes na universidade questiona-se também a possibilidade de fornecer os três pilares com a qualidade desejada em atendimento à demanda constituída.

De acordo com o cenário que o REUNI estabelece, é possível questionar o que Kuenzer (KUENZER, 2002, p. 14) aponta com exclusão-includente que consiste em estratégias de incluir “nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”.

Assim o Gráfico 12 relata a situação de trabalho dos ingressantes onde se percebe que 32% do turno matutino e 73% do noturno trabalham em tempo integral, enquanto que 28% do matutino e 12% no noturno não trabalhavam. Estas informações relatam que há perfis acadêmicos distintos entre os dois turnos, embora em um mesmo curso.

---

<sup>6</sup> Ingressam semestralmente na Administração da UFFS cerca de 50 alunos.

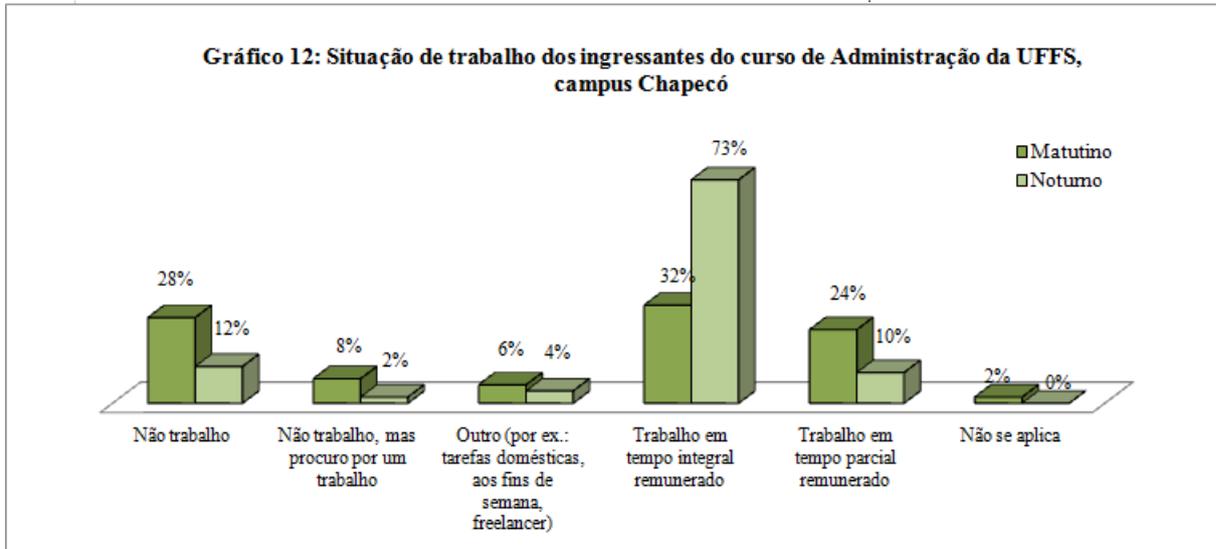


Gráfico 12 – Situação de trabalho dos ingressantes do curso de Administração da UFFS, campus Chapecó  
Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013.

Esta diferença entre a situação de trabalho visível não se perpetuou no grau de importância que o estudante atribuiu ao fato de estar trabalhando, apresentado no Quadro 5. No geral todos os fatores se sobressaíram, em especial o motivo de adquirir experiência e ser independente economicamente.

Quadro 5 - Média de importância da decisão de trabalhar, dos ingressantes de Administração da UFFS, campus Chapecó.

Situação	Matutino	Noturno
Ajudar os pais nas despesas com a casa	3,66	3,22
Sustentar sua família (esposa (a), filhas (os), etc.)	3,26	2,80
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	4,56	4,68
Adquirir experiência	4,76	4,70
Custear / pagar seus estudos	3,90	4,37

Fonte: Dados socioeconômicos dos ingressantes em 2013.

## CONCLUSÃO

Percebe-se uma ligeira divergência no perfil do estudante matriculado no matutino e noturno pois pela manhã predominam pessoas mais jovens que priorizam a educação e atuam em trabalhos parciais ou noturnos. Já à noite, grande parte trabalha em período integral e estuda nas horas vagas. Devido a este aspecto, o trabalhador-estudante da noite possui maior responsabilidade nas questões socioeconômicas da família, pois contribui com o seu salário para a manutenção familiar.

## Artigos

Em relação à mobilidade geográfica dos investigados, percebe-se que grande parcela dos acadêmicos reside em Chapecó o que facilita frequentar o campus que está localizado na mesma cidade. No turno noturno isto acontece em maior proporção, o que sugere que o aluno estuda e trabalha em Chapecó.

É possível depreender destes dados que os ingressantes de Administração saem das suas cidades para residir em Chapecó, impulsionados pelo ingresso na universidade, sendo que esta mobilidade ocorre com mais frequência entre acadêmicos provenientes do Noroeste do Rio Grande do Sul, do oeste de Santa Catarina e com menor intensidade do Paraná e outros estados, o que reforça a tese de Vargas e De Paula (2012) comentada no presente estudo, no que tange a dificuldade em conciliar local de domicílio, de trabalho e de estudo, quando eles não estão situados na mesma cidade.

Em relação ao estado civil, é possível compreender que há uma prevalência de jovens solteiros no curso investigado. Por meio desta informação, além da amostra corresponder ao perfil de universitários apontado pelo INEP é possível deduzir que há uma preocupação, por parte dos jovens, por aquisição do conhecimento a fim de barganhar melhores oportunidades de trabalho com o intuito de se estabilizar profissionalmente antes de assumir compromissos matrimoniais.

Sobre o nível educacional dos progenitores, de modo geral os pais possuem escolaridade baixa, o que pode repercutir diretamente na defasagem do aprendizado do aluno, e no nível de absorção do conteúdo das disciplinas desde a infância, uma vez que há uma dificuldade dos pais em acompanhar o filho e auxiliá-lo nas tarefas.

Entende-se também que no matutino a família do ingressante pertence, em grande proporção, à classe social D, e no noturno à classe C. Isto pode ser coerente com a renda do ingressante, uma vez que para o matutino predominam acadêmicos que não apresentam renda, e no noturno predominam aqueles que recebem mensalmente entre um e três salários-mínimos. A partir destas informações, é possível inferir que, no matutino, o ingressante ainda é dependente da renda familiar, e que possivelmente é amparado economicamente por ela. No noturno a situação se inverte, porque ele é o principal responsável pela renda familiar, uma vez que este possui uma faixa etária ligeiramente superior, e conseqüentemente há uma concentração maior de trabalhadores neste turno.

Diante desta situação é perceptível que o estudante de Administração possua interesse no curso, a fim de alcançar uma formação profissional voltada ao mercado de trabalho e barganhar um posto de trabalho compatível com sua formação. Esta conclusão é reforçada no

Artigos

momento em que se resgata a segunda opção de curso, em que predomina tanto no matutino, quanto no noturno a opção pelo mesmo curso no período oposto ao da primeira opção.

Ainda que a UFFS procure romper a tendência de manutenção dos circuitos vicioso e virtuoso proposto por Romanelli (2003), ainda há questões em aberto sobre o acesso e permanência no ES pautadas na discussão que Kuenzer (2002) propõe a partir de seu conceito de inclusão-excludente. Desta forma, com a proposta do sistema de ensino atual proporcionado via REUNI é possível perceber um processo de inclusão-excludente quanto às projeções profissionais, pois se prepara, ainda na graduação, profissionais para atuarem como trabalhadores-gerentes (LUNA, 2008) em organizações, sejam ela de serviços, indústria primária ou de transformação, de grande, médio ou pequeno porte, públicas ou privadas sem garantia correspondente de inserção profissional em postos de trabalho circunscritos a áreas de gestão ou correlatas à sua formação.

Por fim, cabe ressaltar que os dados aqui apresentados fazem parte de um projeto de pesquisa ainda em andamento, cujo objetivo atual é subsidiar a partir de dados primários a compreensão do cenário de acesso e permanência de estudantes universitários na UFFS, os quais poderão contribuir com a adequação de políticas institucionais que contemplem a realidade do público investigado.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. Constituição. **Decreto nº 6.096, 24 Abr 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, 2002.

D'AVILA, G. T. **Movimentos laborais e sentidos atribuídos ao trabalhador por jovens profissionais**. Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Psicologia pelo Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da UFSC. Santa Catarina: Florianópolis/Brasil, 2014.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

INEP. **O plano nacional de educação e a expansão da educação superior**. Ministério da Educação: Brasília/Brasil, Novembro de 2012.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de doutos em Política Social, 2007. Disponível em: <[http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao\\_10671\\_em\\_20\\_06\\_2011\\_09\\_30\\_32.pdf](http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_10671_em_20_06_2011_09_30_32.pdf)>. Acesso: 07 Nov. 2014.

Observatório em Debate, n. 2, 2015. p. 78-99.

## Artigos

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

LUNA, I. N. . **Reestruturação produtiva e a profissão de administrar empresas**: da gerência taylorista ao autocontrole do trabalhador-gerente. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MATTOS, V. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho**: alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego. São Paulo: Xamã, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAMOS, L. ; REIS, M. **Texto para discussão nº 1442**: A escolaridade dos pais, os retornos à educação no mercado de trabalho e a desigualdade de rendimentos. Rio de Janeiro: IPEA, 2009. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1442.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1442.pdf)>. Acesso: 17 Out 2014.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas. 1997.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: O estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M.A. et alli.(Orgs.). **Família & escola**: trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2203.

SALVATO, M. A. ; FERREIRA, P. C. G. ; DUARTE, A. J. M. **O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda**. Est. econ., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 753-791, OUTUBRO-DEZEMBRO, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v40n4/v40n4a01.pdf>>. Acesso: 17 Out 2014.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1987. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=ZDKQ\\_9s5MukC&pg=PA132&dq=supletivo+o+que+%C3%A9&hl=pt-BR&sa=X&ei=38VWVp2xI4uogwSZx4OAAw&ved=0CEEQ6AEwBg#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=ZDKQ_9s5MukC&pg=PA132&dq=supletivo+o+que+%C3%A9&hl=pt-BR&sa=X&ei=38VWVp2xI4uogwSZx4OAAw&ved=0CEEQ6AEwBg#v=onepage&q&f=false)>. Acesso: 02 Nov 2014.

SGUISSARDI, V. ; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, G. A. F.; SANTANA, J. V. S. ; NETO, J. P. **O perfil do Administrador de empresas exigido pelo mercado de trabalho em tempos de crise**. 2010. Disponível em: <[http://www.craes.org.br/arquivo/artigoTecnico/Perfil\\_Administrador\\_Mercado%20de%20Trabalho\\_Crise\[1\]\\_37.pdf](http://www.craes.org.br/arquivo/artigoTecnico/Perfil_Administrador_Mercado%20de%20Trabalho_Crise[1]_37.pdf)>. Acesso: 03 Nov 2014.

SILVA, M. M. **Formas de acesso ao emprego e ordem social**: o caso de egressos do ensino superior. In: QUARTIERO, E. M; BIANCHETTI, L. Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento, aproximações/aprovações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: CORTEZ, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Histórico da UFFS**, 2014. Disponível em: <[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85)>. Acesso: 7 Nov 2014.

VARGAS, H.M.; PAULA, M.F. C. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior**: desafio público a ser enfrentado. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 18, n. 2,p. 459-485, July 2013 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000200012&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso: 17 Out 2014.

## PERFIL DOS ESTUDANTES DE LIBRAS E INGLÊS EM GOIÂNIA: COMPREENSÃO PELA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Hosamis Ramos de Pádua\*

### RESUMO

Neste artigo é apresentado o perfil dos estudantes de Libras em Goiânia (Goiás) a partir de uma comparação com o perfil de estudantes de Inglês. Os dados para a pesquisa foram coletados em quatro instituições que oferecem estes cursos: Sistema Educacional Chaplin; Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); Escola Hoffmann House; unidade de extensão universitária PUC Idiomas. A metodologia adotada foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Moraes, 1999), que foi essencial para os resultados alcançados: a maioria dos estudantes de Libras é motivada para o estudo da língua mais pela afeição do que os estudantes de Inglês, que são motivados mais pela necessidade. Estes resultados somente foram possíveis através da organização dos dados em três categorias: motivação reflexa, empática e coerciva. A interpretação dos dados foi baseada em Vygotsky (1987) e Berger (1995), os quais compreendem a identidade como essencialmente social.

**Palavras-chave:** Estudo. Inglês. Libras. Motivação. Perfil.

*Uma palavra é microcosmo da consciência humana.*

- Vygotsky –

*As estruturas da sociedade tornam-se as estruturas de nossa própria consciência.*

- Berger -

*É uma necessidade pessoal e profissional! Eu me sinto frustrada por não saber falar/compreender principalmente o inglês.*

- Estudante de Inglês –

---

\* Possui graduação em Letras e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professora substituta de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiás (Campus Goiânia), na modalidade EJA.

*Hoje eu sei a importância da língua, de comunicar com os surdos, é muito prazeroso, não é fácil tem que ter força, (mas você [passa a] entender as pessoas) digo, você passa a fazer parte do mundo deles.*

- Estudante de Libras -

## INTRODUÇÃO

Neste artigo é apresentada a síntese dos resultados de uma pesquisa de conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores: Libras e Braille, oferecido pela Faculdade Araguaia (FARA), em Goiânia (GO), entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2014. A pesquisa ocorreu nos meses de fevereiro, março e abril, através da elaboração de um questionário, aplicação, apresentação dos dados obtidos por amostragem quantitativa e qualitativa, análise e discussão sobre o perfil do público que busca os cursos de Libras em comparação àqueles que buscam os cursos de língua inglesa.

Essa pesquisa teve como motivação a carência de trabalhos de identificação do perfil dos estudantes de Libras em Goiânia. Os seguintes objetivos direcionaram o trabalho: a) diagnosticar o perfil dos estudantes de Libras e Inglês; b) comparar esses perfis e identificar semelhanças e diferenças; c) apresentar as motivações que levaram os sujeitos a buscarem a aprendizagem da língua; d) apresentar a identidade de ambos os públicos em razão de suas escolhas e do conteúdo não manifesto que lhes estão inerentes. Para se alcançar estes objetivos foi essencial adotar a metodologia Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Moraes, 1999).

## MATERIAL E MÉTODOS

O desenvolvimento desse estudo demandou dois tipos de pesquisas: a exploratória e a descritiva. A pesquisa exploratória, segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007), é recomendada “quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado” (p.61) e restringe-se por definir objetivos e buscar mais informações sobre determinado assunto de estudo. Cervo, Bervian e da Silva (2007) explicam que investigações caracterizadas como descritivas ocorrem “quando se registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los.” (p. 79). Por meio de pesquisas descritivas, segundo Barros e Lehfeld (2000, p.71), “procura-se descobrir com que frequência um fenômeno ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações e conexões com outros fenômenos”.

Os dados foram obtidos através de um questionário (Apêndice 1). As perguntas, elaboradas pela pesquisadora e orientadora, foram direcionadas para se obter respostas que possibilitassem saber sobre as motivações quanto à busca dos aprendizes das línguas Libras e Inglês. A língua inglesa foi escolhida para a comparação com a Libras devido a reflexões entre orientanda e orientadora sobre os seguintes questionamentos: “A escolha de determinada língua para estudo e dedicação por vários anos está relacionada a quais fatores sociais e emotivos?”; “Que objetivos são apresentados pelos estudantes para identificar esses fatores?”; e “Que subjaz os objetivos?”

Utilizamos o método comparativo para apresentar em tabelas e gráficos os resultados dos números obtidos após a aplicação dos questionários aos dois públicos: estudantes da língua inglesa e estudantes da Libras. Já os textos das respostas à questão subjetiva foram submetidos a ordenações em categorias, por isso utilizamos o método denominado Análise de Conteúdo. Baseamo-nos, para isto, em Moraes (1999) que nos orienta de acordo com a proposta de Laurence Bardin (1977) através deste método que tem por finalidade a compreensão de aspectos psicossociais e culturais que emanam do texto a partir da apresentação do conteúdo manifesto e a interpretação do conteúdo latente. Entendemos que as motivações para se estudar uma determinada língua podem estar relacionadas a motivos nem sempre manifestos na escrita.

A pesquisa foi realizada em quatro instituições de ensino de línguas na cidade de Goiânia, em salas de aula. O questionário aos estudantes de Libras foi aplicado no Sistema Educacional Chaplin e no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); e aos de Inglês foi aplicado na Escola Hoffmann House e na unidade de extensão universitária PUC Idiomas. Estas instituições foram escolhidas devido ao acesso proporcionado por diferentes vínculos - estudantil, amizade e trabalho - tanto da pesquisadora como da orientadora.

O enfoque escolhido foi o quantitativo para as respostas às perguntas de 1 a 9; e o qualitativo para as que se referem à 10ª pergunta, mas apoiando-se no quantitativo porque o objetivo é o de busca pela compreensão dos motivos através da interpretação dos conteúdos manifestos e latentes aos textos produzidos como resposta à questão.

As perguntas de 1 a 4, e 7 (idade, sexo, grau de escolaridade, língua estudada na escola, e se estudou outras línguas) exigiram do participante que marcasse apenas uma única resposta; enquanto as perguntas 5, 6, 8 e 9, demandaram respostas diversas. Por isso, o número total de participantes, 207, distribuídos em 87 para Libras e 120 para Inglês, corresponderá apenas às tabelas e gráficos referentes às perguntas de 1 a 4, e 7; sendo que os

números totais referentes às respostas das perguntas 5, 6, 8 e 9 (primeiro contato com a língua, contatos com a língua, estudos de outras línguas, contribuição do aprendizado, motivos do estudo) variaram.

Os participantes que responderam ao questionário são de diversos níveis de aprendizagem. Na pergunta 4, embora houvesse a alternativa “Nível” esse item não foi considerado no cômputo dos resultados por não ser relevante e figurar apenas para a organização das fichas.

Em seguida, procedemos às descrições dos dados.

## RESULTADOS OBTIDOS

A última questão do questionário requereu uma resposta subjetiva sobre o aprendizado da língua e motivações pessoais. O total foi de 132 respostas: 66 do público de Libras e 66 do público de Inglês. Para a análise de conteúdo dessas respostas, com a finalidade de descrevê-lo e interpretá-lo para conhecimento do perfil de ambos os públicos, percorremos cinco etapas: preparação do material, unitarização<sup>1</sup>, categorização, descrição, interpretação. (MORAES, 1999, s/p).

Na etapa de preparação do material, digitamos as 132 respostas que foram organizadas e codificadas em um quadro: na coluna da esquerda inserimos as respostas dos estudantes de Inglês; e na coluna da direita, dos de Libras.

Na segunda etapa procedemos à unitarização com a definição das unidades de análise<sup>2</sup>. Após verificar as respostas, percebemos que muitas palavras se repetiam e que, portanto, mereceriam ser usadas como campos semânticos para as unidades de análise; bem como as referências se diferenciavam: às vezes as respostas se referiam à primeira pessoa do discurso (a quem estava escrevendo essas respostas), e outras a uma terceira pessoa (ao *outro* do discurso), e também a uma terceira pessoa de caráter social. Utilizamos, então, essas repetições para identificar as unidades; e para as categorias, as referências.

---

<sup>1</sup> A unidade de análise, que é definida na etapa de unitarização, é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. Esta etapa é dividida em quatro partes: reler os materiais e definir as *unidades de análise*, também denominadas *unidades de registro* ou *unidades de significado*; reler o material e identificar as unidades de análise; isolar cada uma das unidades; definir as unidades de contexto. (MORAES, 1999, s/p)

<sup>2</sup> O procedimento foi o seguinte: impressão dos quadros; recorte de cada resposta; mistura destas respostas de maneira aleatória para que não se identificasse a qual língua se referia; leitura feita em conjunto com uma auxiliar de pesquisa neutra para se garantir a imparcialidade da pesquisadora, impossibilitando a associação de respostas e línguas.

Embora a metodologia Unidade de Conteúdo recomende que o procedimento de categorização seja feito em uma terceira etapa, consideramos bem mais simples e prático realizá-lo durante o processo de unitarização. Para a categorização, procedemos ao agrupamento das respostas em três tipos de discursos: **reflexo**, que é aquele voltado para o “eu” (o qual foi denominado *Categoria Motivação Reflexa*); **empático**, para o “outro” (*Categoria Motivação Empática*); e **coercivo**, para as pressões sociais sofridas pelo “eu” (*Categoria Motivação Coerciva*). Vejamos alguns exemplos desses discursos nas seguintes unidades de contexto<sup>3</sup>:

“O fato de eu estar aprendendo inglês é aumentar minhas chances no mercado de trabalho [...]” (Categoria Motivação Reflexa)  
 “[...] passei a me comunicar melhor com meus alunos surdos, além de quebrar preconceitos arraigados em mim, hoje consigo ver o surdo de maneira diferente!” (Categoria Motivação Empática)  
 “A motivação vem da exigência da carreira que pretendo seguir.” (Categoria Motivação Coerciva)

Ao isolar as respostas dos alunos de Libras e Inglês, as categorias emanaram dos textos, o que possibilitou visualizar antecipadamente o perfil desses estudantes que será descrito a seguir.

As unidades de análise foram agrupadas conforme cada uma das três categorias de acordo com as características das respostas à questão “comentários que você desejar fazer, especialmente sobre o seu aprendizado desta língua e as suas motivações pessoais”.

A categoria motivação reflexa foi percebida em 74 respostas, dentre as quais definimos as seguintes unidades de análise: a) O meu maior motivo é o trabalho; b) Quero ampliar meu conhecimento; c) Eu gosto muito dessa língua; d) O estudo da língua irá me ajudar em viagens e no contato com outras culturas; e) O aprendizado da língua tem contribuído para a minha interação e novas amizades; f) O desconhecimento da língua faz com que eu me sinta inferior; g) Quero aprender esta língua porque tenho curiosidade.

Os números obtidos estão apresentados nas tabelas e gráficos abaixo separadamente, de acordo com a língua, para uma melhor visualização e descrição:

---

<sup>3</sup> A unidade de contexto também é uma unidade de conteúdo. Moraes (1999, s/p) esclarece que se trata de uma unidade mais geral que a unidade de análise, que lhe serve de referência e fixa limites contextuais para interpretá-la. Geralmente, cada unidade de contexto contém diversas unidades de análise.

Tabela 1 - Categoria Motivação Reflexa (Unidades de Análise – INGLÊS)

<b>1. CMR - Unidades de Análise - INGLÊS</b>		
<b>Alternativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O meu maior motivo é o trabalho	12	31%
Quero ampliar meu conhecimento	06	15%
Eu gosto muito dessa língua	08	21%
O estudo da língua irá me ajudar em viagens e no contato com outras culturas	11	28%
O aprendizado da língua tem contribuído para a minha interação e novas amizades	0	0%
O desconhecimento da língua faz com que eu me sinta inferior	02	5%
Quero aprender esta língua porque tenho curiosidade	0	0%
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa realizada em Fevereiro/Março de 2014 (PÁDUA, 2014).

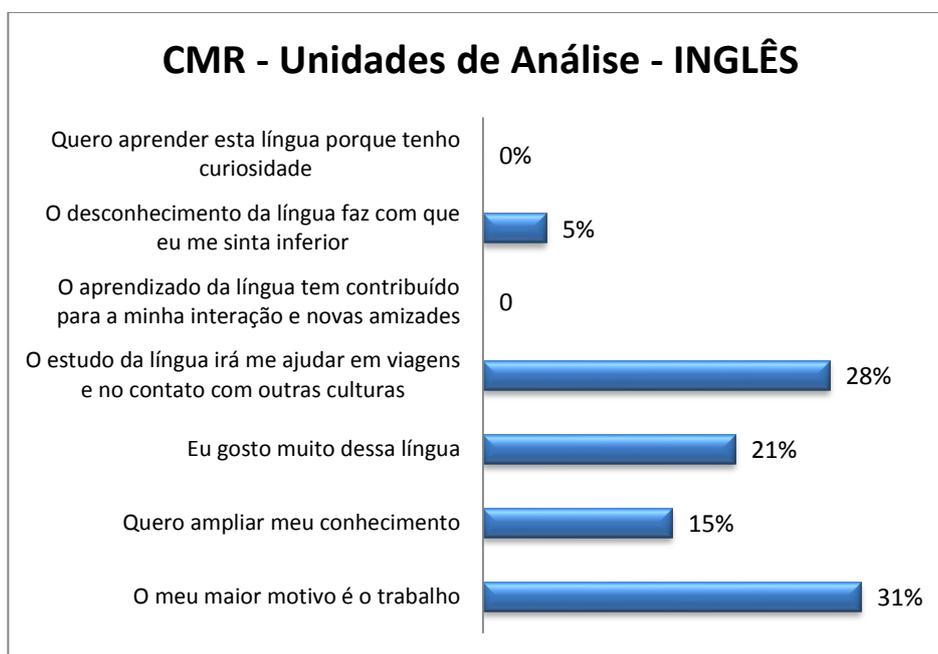


Gráfico 1 - Categoria Motivação Reflexa (Unidades de Análise – INGLÊS)

Fonte: Pesquisa realizada em Fevereiro/Março de 2014 (PÁDUA, 2014)

Os dados referentes ao público estudante de língua inglesa em relação aos motivos de escolha da língua possibilita constatar que o “trabalho”, por ter obtido o primeiro lugar de preferência (31%), é o principal motivo do estudo; ficando em segundo lugar (28%) “Viagem e contato com outras culturas”.

As respostas referentes à pergunta objetiva “Em que o aprendizado desta língua pode contribuir com você?” confirmam este resultado, pois 21% dos estudantes de Inglês assinalaram que o aprendizado da língua colaborará no emprego; enquanto outros 21%, em viagens.

Esses dados são fortalecidos com os obtidos nas respostas relativas à pergunta 9 do questionário: “Por que eu estou estudando esta língua?”. A maioria dos estudantes de Inglês, 59%, indicou que estuda a língua para se comunicar com falantes nativos, e a opção “Quero melhorar meu salário ou conseguir um novo emprego” ficou em segundo lugar na preferência dos estudantes de Inglês, 25%.

A unidade de análise “interação e amizade” não foi mencionada pelos estudantes de Inglês, mas torna-se um elemento pertinente de comparação porque foi bastante significativa entre o público de Libras. Usaremos este dado posteriormente no momento da interpretação, mas o pontuemos neste momento através do seguinte questionamento: Se a opção “Comunicar com falantes nativos” obteve o mais alto índice nas respostas à questão objetiva, por que as palavras “interação” e “amizade” não foram sequer mencionadas nos textos de respostas à questão subjetiva? Começamos aqui a traçar o perfil do público através de inferências possibilitadas pela apresentação descritiva dos dados. Bardin (1977) diz que o objetivo da metodologia Análise do Conteúdo é a manipulação da mensagem, tanto do conteúdo como da expressão do conteúdo, “para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 1977, p. 38).

As preferências dos estudantes de Libras em relação à mesma categoria - reflexa - serão apresentadas em seguida para, então, iniciarmos uma comparação descritiva de ambos os públicos.

Tabela 2 - Categoria Motivação Reflexa (Unidades de Análise – LIBRAS)

<b>2. CMR - Unidades de Análise - LIBRAS</b>		
<b>Alternativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
O meu maior motivo é o trabalho	10	28%
Quero ampliar meu conhecimento	02	6%
Eu gosto muito dessa língua	14	40%
O estudo da língua irá me ajudar em viagens e no contato com outras culturas	01	3%
O aprendizado da língua tem contribuído para a minha interação e novas amizades	06	17%

O desconhecimento da língua faz com que eu me sinta inferior	0	0%
Quero aprender esta língua porque tenho curiosidade	02	6%
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa realizada em Fevereiro/Março de 2014 (PÁDUA, 2014).

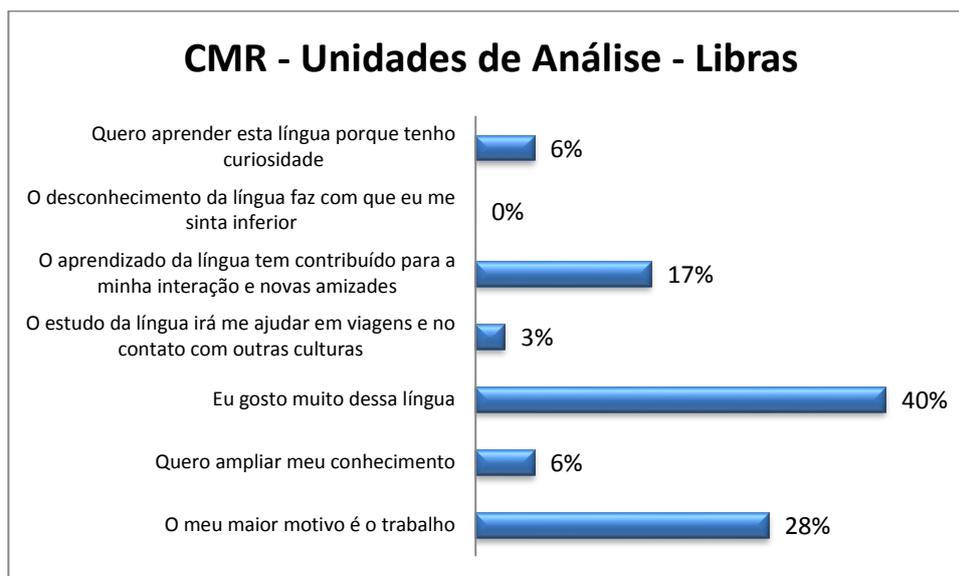


Gráfico 2 - Categoria Motivação Reflexa (Unidades de Análise – Libras)

Fonte: Pesquisa realizada em Fevereiro/Março de 2014 (PÁDUA, 2014).

A unidade de análise “Eu gosto muito dessa língua”, que expressa a afetividade dos respondentes em relação ao estudo da língua, apareceu em 40% das respostas, o que é um número bastante expressivo. Este mesmo dado entre os textos dos estudantes de inglês ficou em terceiro lugar de preferência, com o percentual de 21%.

Observa-se também que o público de Libras submetido à pesquisa, assim como o de Inglês, busca estudar a língua por causa do trabalho, manifestação que ocorreu em 28% das respostas, segundo lugar de preferência. Esta resposta se fortalece com o resultado dos números à pergunta “Em que o aprendizado desta língua pode contribuir com você?”, cuja maioria dos estudantes de Libras, 23%, acredita que o aprendizado da língua contribuirá no emprego.

Para a composição da categoria motivação empática, constatada em 27 respostas – 26 nas dos estudantes de Libras e 1 de Inglês<sup>4</sup> – as unidades de análise foram elaboradas para que representassem os olhares, as referências ao *outro* que foram expressas em seus textos. As unidades são as seguintes: a) Ser ativo e participar socialmente; b) Conhecer e incluir; c) Ser

<sup>4</sup> Como se obteve apenas uma única resposta, o dado não foi apresentado em tabela.

parte do mundo deles; d) Ser igual na linguagem; e) Poder se comunicar e ajudar; f) Motivar outras pessoas a aprender a língua.

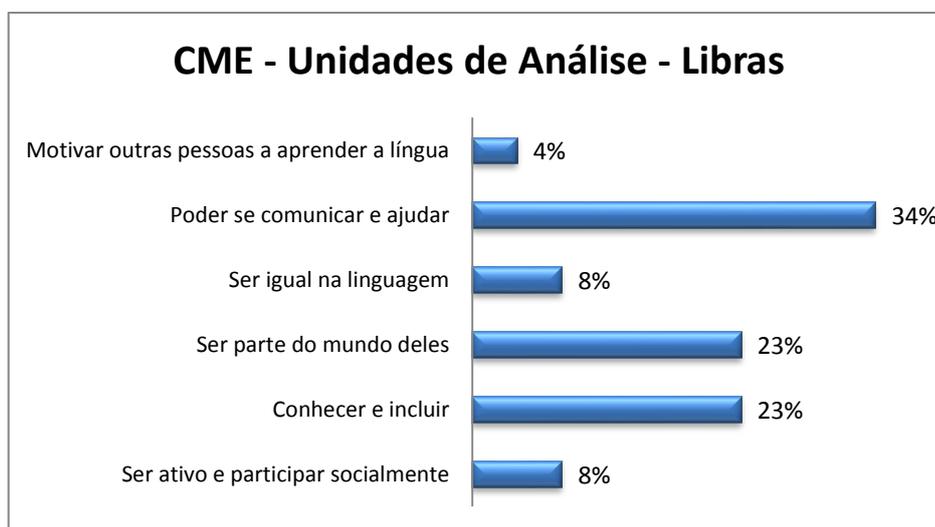
Tabela 3 - Categoria Motivação Empática (Unidades de Análise – LIBRAS)

### 3. CME - Unidades de Análise - LIBRAS

Alternativa	Frequência	%
Ser ativo e participar socialmente	02	8%
Conhecer e incluir	06	23%
Ser parte do mundo deles	06	23%
Ser igual na linguagem	02	8%
Poder se comunicar e ajudar	09	34%
Motivar outras pessoas a aprender a língua	01	4%
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa realizada em Fevereiro/Março de 2014 (PÁDUA, 2014).

Gráfico 3 - Categoria Motivação Empática (Unidades de Análise – Libras)



Fonte: Pesquisa realizada em Fevereiro/Março de 2014 (PÁDUA, 2014).

Infere-se que as respostas dos estudantes de Libras na perspectiva ao *outro* está substancialmente interligada à vontade de se comunicar e ajudar (34%), de ser parte do mundo do outro (23%) e também ao conhecimento e inclusão (23%). As outras unidades de análise – ser igual na linguagem (8%), ser ativo e participar socialmente (8%) e motivar

outras pessoas a aprender a língua (4%) – certificam que as motivações deste público, e consequentemente suas ações, ocorrem determinadas pelo olhar ao *outro*.

A obtenção de apenas 1 resposta do público de Inglês, dentre 27 que se encaixaram na categoria motivação empática, e de 26 do público de Libras, induz a interpretação dos dados para a adoção da teoria do grupo de referência<sup>5</sup>, discussão que será feita no momento da interpretação.

A categoria seguinte, motivação coerciva, foi certificada em 31 respostas através das seguintes unidades de análise: a) Trabalho; b) Estudo; c) Globalização; d) Inferioridade; e) Exigência acadêmica.

Tabela 4 - Categoria Motivação Coerciva (Unidades de Análise – INGLÊS)

<b>4. CMC - Unidades de Análise - INGLÊS</b>		
<b>Alternativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Trabalho	10	40%
Estudo	07	28%
Globalização	04	16%
Inferioridade	03	12%
Exigência acadêmica	01	4%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa realizada em Fevereiro/Março de 2014 (PÁDUA, 2014).

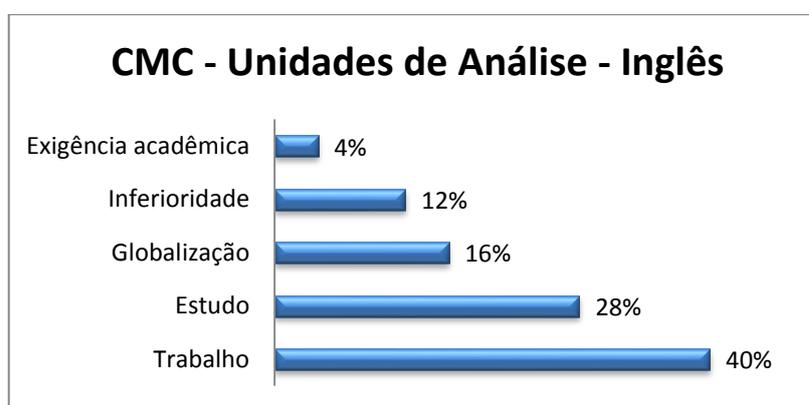


Gráfico 4 - Categoria Motivação Coerciva (Unidades de Análise – INGLÊS)  
Fonte: Pesquisa realizada em Fevereiro/Março de 2014 (PÁDUA, 2014).

<sup>5</sup> Grupos “para os quais as pessoas orientam suas ações”. (BERGER, 1995, p. 133).

As respostas dos estudantes de Inglês que expressaram a pressão social como fator determinante em suas motivações para a escolha em estudar a língua estão assim representadas em frequências e percentuais: a unidade de análise “Trabalho”, como coerção, apareceu em 10 respostas, o que equivale a 40%; “Estudo”, 07 (28%); “Globalização”, 04 (16%); “Inferioridade”, 03 (12%); e “Exigência acadêmica”, 01 (4%).

Os números em relação à Libras, comparados aos de Inglês, foram bem menores, como veremos na tabela seguinte:

Tabela 5 - Categoria Motivação Coerciva (Unidades de Análise – LIBRAS)

**5. CMC - Unidades de Análise - LIBRAS**

<b>Alternativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Trabalho	02	33%
Estudo	01	17%
Globalização	0	0%
Inferioridade	0	0%
Exigência acadêmica	03	50%
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa realizada em Fevereiro/Março de 2014 (PÁDUA, 2014)

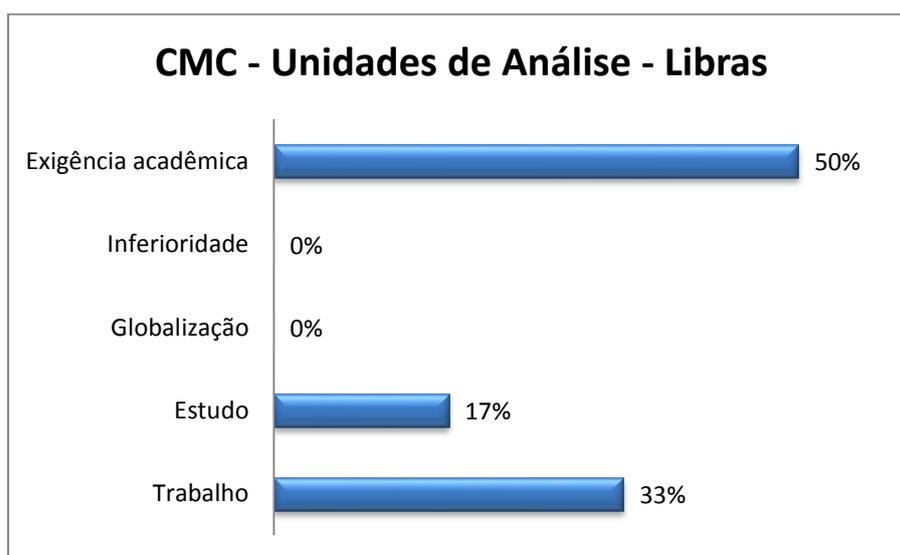


Gráfico 5 - Categoria Motivação Coerciva (Unidades de Análise – LIBRAS)

Fonte: Pesquisa realizada em Fevereiro/Março de 2014 (PÁDUA, 2014).

Pela quantidade de respostas cujos discursos se encaixaram nesta categoria (apenas 6), em comparação com as dos estudantes de Inglês (25), infere-se que os respondentes de Libras estão menos propensos às pressões sociais para se motivarem na escolha do estudo da língua. As ações de ambos os grupos ora se encontram, como na unidade “trabalho” na categoria reflexa, ora se afastam, como nesta mesma unidade, mas na categoria coerção. Examinaremos esses e outros pontos a seguir, na discussão.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

O encaminhamento desta discussão será feito com base na finalidade da metodologia Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), já citada anteriormente: a compreensão de aspectos psicossociais e culturais que emanam do texto a partir da apresentação do conteúdo manifesto e a interpretação do conteúdo latente. Ao se buscar dialogar sobre a realidade oculta, passa-se à etapa de interpretação que se relaciona ao movimento de procura de compreensão. Moraes (1999, s/p) esclarece que:

Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores.

Retomemos, então, alguns pontos da descrição realizada a fim de engendrarmos esse percurso.

Na exposição anterior iniciamos a compreensão do perfil dos estudantes de Libras e Inglês no que se relaciona às suas motivações para a escolha da língua. Notamos que as motivações que os impulsionam à ação de estudar estão associadas a diversos aspectos sociais e afetivos, como, por exemplo, trabalho, estudo, viagem, contato com outras culturas, ajuda, amizade, satisfação. Esses aspectos provêm do convívio social, por isso, como estamos lidando com línguas e sociedade, iremos conduzir a análise pela abordagem social, entendendo a língua como uma construção social.

Apoiaremos-nos em dois autores: Vygotsky (1987), que afirma ser o pensamento gerado pela motivação; e Berger (1995), que declara ser a consciência humana edificada pelas estruturas sociais.

Toassa (2009, p. 140) afirma que Vygotsky entende as emoções humanas como “processos culturizados”<sup>6</sup>. As emoções assim compreendidas tornam-se fundamentais para a condução desta análise, pois sugerimos aos participantes da pesquisa que expressassem seus desejos sobre o aprendizado da língua e as motivações<sup>7</sup> pessoais.

Ao inserirmos as palavras “desejo” e “motivação”, os participantes expressaram seus interesses e emoções em relação ao estudo da língua que os impelem a agir para aprenderem. No esforço em entendermos os pensamentos, os porquês de suas respostas, deparamo-nos com as seguintes palavras de Vygotsky (1987, p. 129):

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por detrás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” da nossa análise do pensamento.

Por isso nos concentramos em suas emoções, para explicarmos seus motivos, suas causas. Usou-se nesta frase anterior alguns pronomes possessivos que se referem aos referentes “emoções”, “motivos” e “causas”, mas nos indagamos até que ponto o que pensamos e expressamos como sendo nossos realmente o são?

Berger (1995, p. 136), ao expor sobre a teoria do grupo de referência, a partir do ponto de vista da sociedade atuando no homem, afirma que “somos aprisionados com nossa própria cooperação”, pois a nossa natureza social, que se torna em nossa consciência, faz-nos reféns e dá forma à nossa identidade a depender do grupo que participamos. Berger (1995, p. 135) destaca que a “dinâmica sócio-psicológica que condiciona este processo será [...] o impulso humano de ser aceito, de participar, de viver num mundo junto com outras pessoas.” (p. 135).

O pertencimento ou o não pertencimento a determinado grupo acarretam compromissos cognitivos específicos:

Uma pessoa se liga a um grupo e por isso “sabe” que o mundo é isso ou aquilo. Outra troca este grupo por outro e passa a “saber” que devia estar enganada. Todo grupo a que uma pessoa se reporta proporciona um ângulo de visão privilegiado do mundo. Todo papel incorpora uma cosmovisão.” (BERGER, 1995, p. 134).

<sup>6</sup> Para Vygotsky, cultura “é simultaneamente, o produto da vida social e da atividade social dos homens, portanto cultura é produção humana e tem como fonte a vida e a atividade do próprio homem. A cultura é obra humana e portanto relacionada com a vida e história do homem.” (SCAVAZZA, s/d)

<sup>7</sup> A princípio, quando inserimos a palavra “motivação” no enunciado, pensamos em seu significado relacionado à “exposição de causas” e não em “Conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo” (Dicionário Aurélio). As expressões dos estudantes nesta última concepção, entretanto, foram fundamentais.

É importante conhecermos ambos os grupos, os estudantes de Libras e os de Inglês, para identificarmos suas diferenças e semelhanças que nos permitirão apresentar e compreender sua visão de mundo e, como consequência, o seu perfil.

Com relação à idade dos estudantes de Inglês, observa-se que 68% têm entre 16 a 25 anos, o que é um número bem expressivo; e que 67% dos estudantes de Libras têm entre 31 e mais de 40 anos.

Vejam alguns exemplos de textos dos estudantes<sup>8</sup> com a identificação da variável idade:

O aprendizado desta língua é importante, pois apenas sobrevivem os mais graduados e entre eles pretendo estar. (Inglês, 16 a 20 anos)

A língua inglesa é atualmente a língua do mundo e é extremamente necessário para o crescimento pessoal e profissional. (Inglês, 16 a 20 anos)

A língua traz uma formação melhor e qualificada para a pessoa, trazendo assim, buscando oportunidades de empregos, como algo a mais no currículo. Além do mais o inglês é a língua mundial, você pode ir para qualquer lugar. (Inglês, 21 a 25 anos)

Quero aprender inglês. Ser fluente e ampliar meus conhecimentos. (Inglês, Mais de 40 anos)

Estou aprendendo para quando eu viajar novamente, para USA, não ficar sem entender nada. (Inglês, Mais de 40)

Os exemplos referentes aos estudantes de Libras seguem abaixo:

O aprendizado dessa língua está sendo muito importante para mim, pois eu estou me dando muito melhor na prática da língua, principalmente facilidade em se comunicar com pessoas com a deficiência auditiva. (16 a 20 anos).

Além de querer ser intérprete quero participar dentro e fora do âmbito escolar, quero estar aliada de forma ativa. (31 a 35 anos)

Esse curso tem sido o diferencial na minha vida enquanto pessoa e educadora, contato tem feito surgir novas oportunidades de trabalho, feito novos amigos entre eles surdos. (36 a 40 anos)

É gratificante poder ajudar a pessoa se fazer entender. Acho que aprender Libras deveria ser obrigatório em todas as escolas. (Mais de 40 anos)

Observa-se que os discursos dos estudantes de inglês, independentemente da idade, estão centrados em uma primeira pessoa (eu), mas que suas motivações para estudar a língua

---

<sup>8</sup> Os exemplos aqui elencados fazem parte dos dados obtidos através das respostas à questão qualitativa. Pádua (2014), apêndice 3.

se diferenciam; enquanto que os discursos dos estudantes de Libras estão voltados para o outro, apesar de se referirem também a si em algumas passagens.

A visão de mundo que os estudantes de inglês nos permitem visualizar através de suas palavras e expressões utilizadas em suas escritas é a de que o domínio da língua inglesa está relacionado à palavra *necessidade*<sup>9</sup>, pois é um fator determinante para a ascensão social, profissional, de conhecimento e mobilidade (viagem), e por isso estudam a língua; como também demonstrado na apresentação dos dados das Categorias Motivação Reflexa e Coerciva (Gráficos 1 e 4).

Observamos, através de algumas expressões dos estudantes de Inglês, que o desconhecimento da língua pode lhes gerar os seguintes estados emocionais:

Eu me sinto frustrada por não saber falar/compreender principalmente o inglês.

Com o mundo moderno, hoje quem não falar dois idiomas vai se sentindo analfabeto.

Estas manifestações são compreensíveis por que a língua de referência para estes estudantes carrega o símbolo<sup>10</sup>, internalizado por eles, de que o seu domínio irá preencher algo ausente, como:

aumentar [...] chances no mercado de trabalho [...].

[Possibilitar] Futuramente [...] fazer mestrado, doutorado no exterior.

[...] ajudar nas viagens ao exterior, na vida pessoal, compreensão do mundo e também a integração com o mundo.

[Possibilitar se] comunicar e tentar ser menos ignorante do que o resto da sociedade.

Sobre a internalização, Berger (1995) se refere à criança para enfatizar que o mundo social é internalizado desde a infância. A sociedade tal como é concebida, portanto, faz parte de nosso ser mais íntimo:

Apenas uma compreensão da internalização dá sentido ao fato incrível de que a maioria dos controles externos funcionem durante a maior parte do tempo para a maior parte das pessoas de uma sociedade. A sociedade não só controla nossos movimentos, como ainda dá forma à nossa identidade, nosso pensamento e nossas emoções. As estruturas da sociedade tornam-se as estruturas de nossa consciência. (BERGER, 1995, p. 136).

<sup>9</sup> A palavra “necessidade” foi usada aqui no sentido de “exigência”.

<sup>10</sup> Entende-se por “símbolo” aquilo que, “por sua forma ou sua natureza, evoca, representa ou substitui, num determinado contexto, algo abstrato ou ausente. (FERREIRA, 2004.).

Se os estudantes de Inglês carregam em si uma necessidade simbólica de domínio da língua, e internalizada para o preenchimento de um algo ausente marcado pela exigência social, que *algo* será este em relação aos estudantes de Libras?

Pelo que foi já exposto, observamos que os discursos dos estudantes de Libras se estão centrados mais no *outro*. (Gráficos 2 e 3). Observemos algumas motivações para a busca de aprendizagem e este tipo de discurso que faz referência aos surdos (aluno, amigo, parente, ou ainda e apenas “o surdo”, ou “o outro”):

Meu maior motivo é o trabalho atual, pois tenho contato com um surdo, que se tornou meu amigo, e conheço as possibilidades que essa nova língua pode me trazer. Libras na minha vida tem sido muito importante, comunicando com os surdos sinto muito realizada e feliz.  
Ao aprender LSB pude compreender melhor o outro, e me ajudou a ter mais paciência ao ensinar [...].

O outro do discurso é o surdo, ou seja, trata-se daquele que tem o domínio da língua e que além de ser ajudado pelo ouvinte que aprende a sua língua, pode se tornar um amigo. Novamente estamos lidando com a teoria do grupo de referência, mas com o diferencial de não se tratar de uma língua que representa para os ouvintes que a aprendem um instrumento de ascensão social, mas de participação:

Gosto muito da Língua de sinais (Libras) porque posso me comunicar com as pessoas surdas e até mesmo ajudá-las.  
Optei por aprender essa linguagem por entender que é importante que todos tenham acesso a comunicação e compreensão de suas necessidades.  
No começo era pensando só no trabalho, mas depois observando nos lugares, descobri que os surdos precisam de pessoas que possam se comunicar e os ajudar nos diversos locais como supermercados, hospitais, etc.

As palavras de Berger (1995, p. 136), agora nesta perspectiva do discurso voltado para o outro, são vislumbradas em uma visão de mundo de ação a participação: “A sociedade não se detêm à superfície de nossa pele. Ela nos penetra tanto quanto nos envolve.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria do grupo de referência se mostrou bastante eficaz para a apresentação da visão de mundo dos estudantes de Libras e Inglês através da interpretação do conteúdo manifesto e do conteúdo latente. Esses conteúdos foram exibidos através da metodologia

Análise de Conteúdo, pela qual se detectou três categorias referentes aos discursos dos estudantes: categoria motivação reflexa (discurso voltado para o *eu*); categoria motivação empática (discurso voltado para o *outro*); e categoria motivação coerciva (discurso que exprime pressões para se escolher determinada língua para estudar).

O conteúdo manifesto foi exposto na apresentação dos dados da pesquisa, tendo os dados quantitativos como força argumentativa para os dados qualitativos. Na categoria motivação reflexa observou-se que a motivação da maioria dos estudantes de Inglês está relacionada a “trabalho” e “viagens e contato com outras culturas”, enquanto os estudantes de libras se motivam primeiramente por “gostarem da língua”, e depois o motivo é “trabalho”. A maioria dos textos dos alunos relativos à categoria motivação empática foi dos estudantes de Libras, nos quais demonstraram que estudavam a língua para se “comunicar e ajudar”. Na categoria motivação coerciva, a maioria dos textos dos alunos que expressaram pressões sociais para o estudo da língua foram dos estudantes de Inglês, e essas pressões estão principalmente relacionadas ao “trabalho”, ao “estudo” e à “globalização”. Já em alguns textos dos estudantes de Libras houve a expressão das coerções “exigência acadêmica” e “trabalho”.

O conteúdo latente foi revelado pelo viés da teoria do grupo de referência, que indica ser a consciência humana um construto social, e também pelo pensamento vygotskyano, que insere nesta consciência a emoção. Essa consciência assim entendida sofre efeitos coercivos que exigem do “eu” ações direcionadas para se almejar a sociedade dominante que é ligada à língua dominante. Essas ações estão mais relacionadas à razão prática e, apesar de conterem também ações voltadas à emoção, são mais guiadas por esse racionalismo que reprime.

Mas, se a palavra é “microcosmo da consciência humana” e antes dela está a emoção (Vygotsky, 1987), e se “as estruturas da sociedade tornam-se estruturas de nossa própria consciência” (Berger, 1995), e se a estudante de Inglês se sente “frustrada” por não saber Inglês, e se a estudante de Libras sabe que “não é fácil estudar” Libras, mas diz que é “muito prazeroso”, já se traçou o caminho para a construção de realidades baseadas em participação: o caminho é conduzido pela afeição, pela vontade, pelo sentir-se bem estudando e aprendendo não importa qual língua seja. O perfil dos estudantes de Libras demonstra com veemência esse caminhar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BERGER, Peter L. A Perspectiva Sociológica – A Sociedade no Homem. In: \_\_\_\_\_. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, cap. 5, p. 106-136.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Verbete: **símbolo**. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3. ed. Editora Positivo, 2004 (edição eletrônica).

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Disponível em <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)> Acesso em: 19 abr. 2014. Não paginado. Publicado originalmente em: Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PÁDUA, Hosamis Ramos de. **Perfil dos Estudantes de Libras e Inglês em Goiânia: compreensão pela análise de conteúdo**. Goiânia, 2014. Originalmente apresentada como artigo de conclusão de especialização, Faculdade Araguaia, 2014.

SCAVAZZA, Maria Cristina. **Considerações sobre o pensamento de Vygotsky**. Disponível em: <[http://construtor.uolhost.com.br/websites/rededuc/lev\\_vygotsky\\_58.html](http://construtor.uolhost.com.br/websites/rededuc/lev_vygotsky_58.html)>. Acesso em: 05 abr. 2014.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2009.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Palavra. In: \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, cap. 7, p. 103-132.

## APÊNDICE 1 - Questionário

Sou aluna de Pós-Graduação da Faculdade Araguaia e estou fazendo uma pesquisa sobre línguas. Você poderia colaborar? Seu nome não será mencionado. Obrigada! (Orientanda: Hosamis Pádua / Orientadora: Profa Eliane Rezende de Ariño)

1) Qual a sua idade?

16 a 20

21 a 25

26 a 30

31 a 35

36 a 40

Mais de 40

2) Qual seu sexo?

Feminino

Masculino

3) Qual a sua escolaridade?

Fundamental

Médio

Superior

Pós-Graduação

4) Qual língua você está estudando nesta escola e qual o nível?

Inglês - Nível ( )

Libras - Nível ( )

5) Como foi seu primeiro contato com essa língua?

Amigos

Escola

Internet

Música

Televisão

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

6) Que contatos você tem hoje com essa língua?

( ) Só nas aulas

( ) Através de música

( ) Pesquisas na Internet

( ) Rede social

( ) Filmes e vídeos

( ) Pessoalmente com falantes nativos

7) Você já estudou outras línguas?

( ) Sim Qual/Quais? \_\_\_\_\_

( ) Não

8) Em que o aprendizado desta língua pode contribuir com você?

( ) No emprego

( ) Nas amizades

( ) Em viagens

( ) Nos estudos

( ) Compreender filmes, vídeos, músicas

( ) Aprender aspectos culturais desta comunidade

9) Dentre as alternativas seguintes, marque o **motivo mais forte** para a questão “por que eu estou estudando esta língua?”

( ) Quero ser professor(a) desta língua

( ) Quero ser intérprete/tradutor desta língua

( ) Quero ajudar os membros da comunidade falante desta língua

( ) Quero me comunicar com falantes nativos desta língua

( ) Quero melhorar meu salário ou conseguir um novo emprego

( ) Preciso do certificado

10) Utilize o espaço a seguir para outros comentários que você desejar fazer, especialmente sobre o seu aprendizado desta língua e as suas motivações pessoais.

**O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DOS 1º ANOS DOS CURSOS  
TÉCNICOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA FEDERAL DE GOIÁS NOS ANOS  
DE 2013 E 2014.**

Alex Santos Bandeira Barra\*

Reginaldo de Fátima Gomes Pacheco\*\*

**Resumo**

O presente trabalho analisou o desempenho acadêmico dos alunos do IFG Campus Inhumas ingressantes no Ensino Técnico nos anos de 2013 e 2014 dos cursos de Química e Informática. A pesquisa analisou o rendimento dos alunos nos seguintes critérios: 1. Discrepância das notas entre as disciplinas; 2. Comparação entre as notas de repetentes e calouros; 3. Comparação entre o nível de rendimento das duas turmas pesquisadas. Foram analisadas as notas dos alunos nos quatro bimestres dos referidos anos. Esta pesquisa nos ajudou a compreender diferentes aspectos da avaliação e da gestão escolar, tais como: 1. Os repetentes têm índice de reprovação extremamente elevado, reforçando o maior contingente de evasão escolar da Instituição; 2. Disciplinas que “popularmente” são conhecidas como “fáceis” tiveram índice de reprovação igual as que “tradicionalmente” são conhecidas como difíceis; 3. O processo de recuperação de notas ainda é uma realidade distante na Instituição avaliada.

**Palavras-chave:** Rendimento Acadêmico. Avaliação Educacional. Evasão Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisou durante o período de dois anos<sup>1</sup> o desempenho acadêmico dos estudantes do IFG Campus Inhumas ingressantes no Ensino Médio Técnico Integrado Integral dos cursos Técnicos em Química e em Informática, por meio de uma pesquisa em que se verificou o rendimento dos mesmos a partir dos seguintes critérios: discrepância das notas entre as disciplinas; comparação entre as notas de

---

\* Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), em Pedagogia pela Faculdade Antares (FAESPE) e mestrado em educação pela Universidade de Brasília (UnB). É professor na Moderna Educacional, professor universitário da Fundação Antares e Psicólogo Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

\*\* Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC). É servidor técnico-administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Câmpus Inhumas (IFG).

<sup>1</sup> Pesquisa realizada de agosto 2013 a agosto de 2015.

repetentes e calouros; comparação entre o nível de rendimento das duas turmas pesquisadas. Foram analisadas as notas dos estudantes nos quatro bimestres dos anos de 2013 e 2014 como uma forma de acompanhar e analisar os resultados obtidos.

A pesquisa corroborou na compreensão de diferentes aspectos da avaliação e da gestão escolar, tais como: a relação entre o índice de reprovação elevado e o contingente de evasão escolar da Instituição; o falso imaginário construído sobre disciplinas comumente classificadas como “fáceis” e “difíceis” bem com os desafios que se apresentam para o processo de recuperação acadêmica no âmbito da Instituição avaliada.

O desempenho dos estudantes no Ensino Médio está associado a diferentes fatores, entre os quais: de ordem institucional que afetam diretamente a gestão escolar; de ordem individual (tais como, aspectos cognitivos e emocionais) e que afetam diretamente o rendimento dos estudantes, assim como fatores de ordem social, que extrapolam a gestão do ambiente escolar.

Diante dessa realidade, objetivamos mensurar o nível de desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Técnico Integrado Integral do IFG Campus Inhumas a fim de analisar aspectos que nos chamavam a atenção, tais como: o índice elevado de repetência; índice elevado de evasão<sup>2</sup> e o nível elevado de desmotivação dos estudantes ao final do ano letivo. Estes aspectos, presenciados por coordenadores, professores e pais de estudantes se destacavam no Campus Inhumas, visto que destoavam da realidade das escolas públicas estaduais e também das escolas da rede privada em Inhumas.

O problema da evasão está vinculado diretamente à repetência. O estudante repetente tem grandes chances de evadir como comprovadamente observamos no cotidiano escolar. O tema, no entanto, abrange a visão excludente que subjaz na escola brasileira. Como se sabe, entre 1930 e 1970 prevaleceu um modelo educacional que privilegia os mais capacitados em detrimento dos menos “inteligentes” (GIL, 2015, p. 02). Este modelo estigmatizante e excludente foi amparado pelo discurso conservador da Psicologia. Todavia, foi claramente questionado por Patto (1987) ao evidenciar que as diferenças cognitivas não eram fundamentais para justificar o fracasso escolar. Ao contrário, os estudantes que mais evadiam e repetiam, curiosamente eram também os de

---

<sup>2</sup> Percebemos que a evasão não é uma realidade específica do Campus Inhumas, mas atinge outros câmpus também, conforme apontou o trabalho de COSTA, T. M.A.C; SILVA, I. C. S. Licenciatura em química do IFG Uruaçu: a voz dos que optaram por evadir. 8º seminário de iniciação científica, 2014.

menor poder aquisitivo. Ou seja, Patto deslocou a discussão do lado psicologizante para uma ênfase sociologizante. Deu menos ênfase no aspecto biológico e valorizou mais o aspecto sócio-cultural.

De acordo com Patto (1987,p. 59):

A reprovação e a evasão escolar são: um fracasso produzido no dia a dia, da vida na escola e na produção deste fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos e estereótipos sobre a sua clientela mais pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem uma característica apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na literatura educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico, ao se pretender neutro e objetivo, participa de forma decisiva na produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares.

A escola pública brasileira enfrenta diferentes desafios em seu cotidiano. Um deles está no quesito ensino-aprendizagem. Certamente, o desafio de aprender é um dos maiores desafios impostos à realidade educacional brasileira. O modelo de ensino baseado em aulas expositivas, em que o aluno não é levado a pensar (DEMO, 1990; LIBÂNEO, 1998; SAVIANI, 2003; 2005; BEHRENS, 2005; MIZUKAMI, 2007; VEIGA, 2007; BARRA, 2014), ainda perdura em nossa realidade. Nesse contexto, o elevado índice de reprovação na escola analisada pode ser justificado enquanto problema de pesquisa, além de auxiliar na compreensão dos elementos institucionais que justificam o porquê do elevado índice de evasão escolar.

Considerando que o aprendizado depende de uma boa relação pedagógica entre professor, estudante, escola e família, acreditamos que o sucesso do estudante depende, entre outros aspectos, diretamente desta boa relação. O insucesso do estudante não pode ser, como foi equivocadamente refletido, conforme propõe o modelo psicométrico (CARRAHER, 1994), no qual o aluno fraco recebia um atestado negativo. Também não podemos culpabilizar o estudante por sua realidade social (PATTO, 1984). Além disso, não se deve assumir a tutela do estudante, sob pena de cairmos numa “*banalização*” escolar.

Não é viável a reprodução de um discurso estigmatizante, que desconsidere a classe social do estudante e suas dificuldades e limitações sociais, da mesma forma que não podemos acreditar na desvalorização de suas capacidades, sob pena de justificarmos a dificuldade de aprendizagem como referente à pobreza do aluno. Aceitar a exclusão é tão limitante quanto aceitar o assistencialismo.

Entendemos que compreender os ritmos de aprendizagem do estudante, de maneira moderada, é essencial para se valorizar seu sucesso escolar. Uma compreensão que seja movida principalmente pela vontade do professor de auxiliar o discente. Como afirma Freire (2000): “pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2000, p. 33).

Além disso, cabe ao docente agir de maneira mediadora propiciando uma aprendizagem significativa visto que “aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 2000, p. 111). Como sabemos, o que explica o elevado nível de reprovação é o mau sucesso nos exames escolares, decorrente, como se sabe da má relação entre professor e aluno. Considerar somente o estudante nesta relação é desconsiderar o papel ético do professor. E, o que temos visto é que há certa negligência pedagógica, justificada pelo pouco interesse de alguns docentes em auxiliarem seus estudantes na aprendizagem significativa.

Além disso, devemos considerar que a Pedagogia Tradicional ainda está em voga em parte da educação brasileira, sobretudo quando o tema é ensino-aprendizagem. “Necessitamos de uma pedagogia cujo fundamento seja a compreensão de que o ser humano é um ser em processo de formação, em movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida” (LUCKESI, 2011, p. 61).

Cumpramos frisar que a gestão escolar também tem papel essencial no acompanhamento da repetência escolar. Não observando apenas aspectos didáticos, mas também elementos administrativos, visto que as Instituições Educacionais precisam justificar seus gastos financeiros. Inclusive, um dos objetivos do REUNI (2007): “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. E, como sabemos, essa mesma normativa serve também para os Institutos Federais da rede do ensino médio técnico integrado profissionalizante. Assim, como também se prevê no REUNI (2007, p. 04) a “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno”.

## METODOLOGIA

Para mensurar o desempenho dos estudantes foram utilizados os seguintes procedimentos na coleta de dados:

Acompanhamento das notas dos estudantes do 1º ano do ensino técnico que ingressaram em 2013 e 2014, através de tabelas e gráficos de desempenho. Foram sujeitos desta pesquisa 167 estudantes, incluindo os repetentes.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, onde os dados foram partes importantes da pesquisa, mas também, nos debruçamos em aspectos que extrapolaram a estatística.

Foram analisados os boletins dos quatro bimestres dos anos de 2013 e 2014 dos estudantes ingressantes e repetentes. A cada bimestre, os boletins dos estudantes foram analisados e comparados, considerando o desempenho em cada disciplina.

Também foi realizada uma aplicação de questionário avaliativo com as turmas dos primeiros anos de 2014 a fim de apreender outros aspectos qualitativos da relação ensino-aprendizagem no âmbito da pesquisa, sendo que 80% dos estudantes das referidas turmas responderam o questionário. Tais respostas foram realizadas de forma *on-line* por um formulário criado por meio do *Google Forms*.

Os questionários foram elaborados por meio de visitas em salas de aula e diálogos com as turmas, acompanhamentos das pendências na situação acadêmica dos estudantes (por bimestre) dos anos eletivos analisados.

## RESULTADOS

A conclusão da pesquisa permitiu a análise de diferentes hipóteses. Primeiramente, cumpre apontar que a escola analisada pouco contribuía para a recuperação dos estudantes repetentes. Somados os quatro bimestres, todos os repetentes estão abaixo da média se comparado aos calouros. Uma média de 65% dos repetentes esteve abaixo da média nos quatro bimestres de 2013, enquanto 31% dos calouros estavam na mesma situação.

Em praticamente todas as disciplinas do currículo os estudantes repetentes tiveram rendimento abaixo da média. Por exemplo, no curso Técnico em Informática, em 2013, em Física, o índice chegou a 90%. Em Matemática 100%, em Algoritmo

100% também, assim como em Sociologia. Em Química, Lógica e Fundamentos da Computação o índice ultrapassou 80% e em Arquitetura e Manutenção de Computadores o índice passou dos 90%.

O estudante repetente tem menor aproveitamento do que os calouros nos anos analisados. Isso ocorre por vários motivos, dentre os quais identificamos: pouca participação dos pais nas decisões da escola; negligência de pais ou responsáveis no acompanhamento do rendimento discente e autoestima baixa dos estudantes repetentes.

Isso se comprova quando observamos a baixíssima participação dos responsáveis ou pais destes nas reuniões marcadas pelo Departamento de Áreas Acadêmicas, pelas raras visitas dos mesmos a sala da coordenação pedagógica, na verificação do rendimento dos estudantes e através das respostas dos estudantes em algumas perguntas do questionário aplicado no ano de 2014. Dos estudantes que responderam ao questionário, apenas 28% disseram que estavam com boa expectativa, motivados e/ou muito animados para o ano de 2015. O restante dos estudantes, ou seja, 72% se consideraram desanimados, com medo do que viria em 2015 e/ou desmotivados. Segundo os estudantes ainda, somente 44% de pais ou responsáveis acompanharam bem o cotidiano escolar quanto às tarefas de casa.

Identifica-se uma indiferença à necessidade do estudante. O discente do ensino técnico é – confusamente – visto como igual ao estudante do ensino superior. Embora, isso, aparentemente, dê uma falsa ideia de autonomia individual ao mesmo, mascara um descompromisso institucional da escola em atendê-lo de maneira mais apropriada. Isto é, o estudante com mal aproveitamento escolar acaba ficando excluído institucionalmente. Se o professor não busca essa recuperação, tampouco os pais não se preocupam com o mau êxito do aluno, a consequência mais comum é a evasão do estudante da Instituição.

Observemos um trecho da fala de um dos estudantes:

“Mais atenção dos professores às dificuldades dos estudantes” (Estudante 8).

Em larga medida, a fala reflete como o estudante se sente diante de determinadas posturas docentes. Obviamente, não concordamos com um ensino paternalista, todavia, o modelo autoritário limite o processo de ensino aprendizagem à medida que inibe e estigmatiza as formas e o conteúdo da participação.

Conforme afirma Freire (2000, p. 32), “a curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum”. Ou seja, o estudante precisa ser visto pelos professores a partir de seus próprios saberes, trazidos do seu cotidiano. “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”. (FREIRE, p. 32-33, 2000).

Também neste item, vale destacar certo distanciamento de uma prática mais construtivista, isto é, atividades que inovem o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja: modelos de aulas que valorizem a construção de conceitos científicos e que despertem o interesse estudantil.

A Instituição descumpre parte da legislação brasileira, no que se refere ao papel da escola nos quesitos referentes à necessidade de recuperar os estudantes com baixo rendimento; não excluí-lo; parceria família e escola; e, no próprio papel social da escola (BRASIL, 1996, p. 06).

Há uma oscilação do rendimento dos estudantes de maneira elevada; perduram notas extremamente baixas, com notas extremamente altas, o que levanta a nossa suspeita de que há uma má gestão escolar, pois não há uma coletividade funcionando, visto que como o currículo é bastante extenso, dever-se-ia haver um consenso de se “puxar” menos nas aulas teóricas; haver maior parceria de trabalho, com aulas interdisciplinares, mais aulas práticas e menos conteudistas. Isso pouco ocorre, demonstrando que os cursos analisados são extremamente teóricos, baseando-se na finalidade original dos cursos. Isso foi comprovado pelo questionário aplicado, pois 62% dos estudantes (31) responderam que os laboratórios foram utilizados “às vezes” nas disciplinas propedêuticas, ou seja, há poucas aulas práticas comprovando que o modelo tradicional ainda persiste, isto é, não há uma boa relação entre teoria e prática, já que ainda existem 11 disciplinas eminentemente teóricas. Como se sabe, o positivismo restringe a verificação do objeto de estudo, pois se pretende ensinar o tudo ao invés do todo; foca-se mais na teoria esquecendo-se a prática (MIZUKAMI, 2007).

Conforme afirma Fazenda (2003), no trabalho interdisciplinar é fundamental “rever-se os quatro elementos fundamentais de uma sala de aula: espaço, tempo, disciplina e avaliação” (FAZENDA, 2003, p. 86). No questionário, avaliamos que percebemos uma discrepância informada pelos estudantes no que se refere ao nível de complexidade das disciplinas. 68% dos estudantes (34), ou seja, dois terços dos sujeitos

estudados consideraram como fatores desmotivadores as muitas pesquisas e trabalhos sem sentido.

Para mim, uma boa iniciativa do câmpus para melhorar o desempenho seria os professores terem um bom senso e evitar passar grandes trabalhos e tarefas para casa, pois o pouco tempo que temos livre (digo para os cursos integrais) dedicaríamos aos estudos de matérias que temos dificuldade e não para fazer tarefas que muitas vezes não são corrigidas pelo professor pelo seu tamanho e dificuldade (Estudante 11).

Esta fala comprova a falta de interdisciplinaridade no trabalho docente da Instituição visto que a sobrecarga de conteúdos impede os estudantes de terem tempo hábil para estudarem. Embora exista uma preocupação social disfarçada com a aprendizagem, na prática prevalece uma educação bancária (FREIRE, 1996). Embora percebamos forte tendência ao ensino rebelde e crítico, por outro lado, prevalece um modelo de educação que ainda assim confirma uma prática descontextualizada da realidade, visto que o desinteresse dos estudantes é grande.

Embora a visão crítica esteja historicamente presente na Instituição o que percebemos é que este discurso muito pouco atrai os estudantes do ensino médio, conforme verificamos, ou seja, a vontade de rebelar-se não está surtindo efeito educacional, conforme se pode perceber na sequência de falas.

“Acho que poderiam pensar que também temos que ter vida social e que não temos poucas matérias, e tentar moderar na quantidade enorme de trabalhos e tarefas” (Estudante 2).

“Diminuir a carga horária dos estudantes na escola” (Estudante 3).

“Ter mais visitas técnicas e menos, tarefas” (Estudante 4).

“Menos tarefas e maior aproveitamento das aulas” (Estudante 5).

A crítica à quantidade de matérias é recorrente entre os estudantes, assim como a quantidade de atividades. Embora possamos ver isso como interessante do ponto de vista da aprendizagem, há que se destacar um sério problema de coordenação pedagógica visto que não há uma boa interlocução entre as disciplinas e atividades diversas dos docentes. Isso confirma novamente a falta de um currículo e prática docente interdisciplinar.

Os professores poderiam conversar entre si, para que não houvesse tantos trabalhos/provas em mesmo período, onde quase sempre é, ao fim do bimestre, o que nos sobrecarrega muito e, como eu moro em outro município, isso muito dificulta, afetando o meu desempenho (Estudante 6).

Esta última fala retrata claramente a urgência na mudança do currículo e maior preocupação da equipe gestora visto que os estudantes são sobrecarregados com atividades para casa. O excesso de atividades atinge diretamente o ponto central: a aprendizagem. Além disso, o discente que não se adapta a este modelo de escola, ou repete ou evade. E isso foi o que verificamos: excesso de repetência, índice elevado de evasão, desmotivação e estresse de vários estudantes.

“Diminuir um pouco as tarefas e tem dias que temos provas e trabalhos para entregar no mesmo dia, ficamos sem saber o que fazer porque temos que apresentar trabalho e fazer duas provas, ficamos muito cansados” (Estudante 7).

A fala acima reforça o alto grau de exigência dos estudantes do Ensino Técnico Integrado Integral e, diante disso, também nos perguntamos se a defasagem de conteúdo dos estudantes implica numa dificuldade de adaptação a esta nova realidade escolar.

Como se sabe a repetência em excesso, além de não produzir a intervenção educacional apropriada, que é a aprendizagem, ainda produz estudantes mais desmotivados, conforme outra declaração:

“Eu mesmo, acabei reprovando de série, algo que nunca havia acontecido comigo” (Estudante 10).

Isso confirma o que Fávero (2010, p. 07) afirma em seu estudo que os estudantes “se referiram à repetência como algo vergonhoso, que os entristecem”, ou seja, o elevado índice de reprovação contribui para desmotivar os estudantes.

O aspecto positivo é que, a partir deste trabalho, algumas intervenções pedagógicas foram realizadas no sentido de modificar o cenário de repetência elevada. Por exemplo: em 2013 algumas disciplinas tinham índice de reprovação de aproximadamente 50%. Hoje, não passa de 20%. Obviamente não concordamos com as metas exigidas em algumas escolas brasileiras, com índice de aprovação acima dos 95%, até porque meta não tem que ser somente a aprovação, mas sim, a aprendizagem.

O IFG estimula um ensino libertário. No entanto, o que vemos é que os estudantes querem um modelo conservador, pois não têm autonomia moral e social conforme vemos no cotidiano escolar.

Este dado é interessante, pois ele aponta uma fragilidade na autoridade de alguns dos professores; promovendo um descompromisso com os estudantes, visto que, contraditoriamente, o índice de reprovação ainda assim seja elevado. A avaliação parece ser usada como instrumento punitivo e não como deveria ser o seu verdadeiro sentido de existir. Concomitantemente, na aparência, pode-se pensar que exista uma estratégia construtivista, definida pela coordenação pedagógica da Instituição com o objetivo de valorizar a aprendizagem dos estudantes. No entanto, o que percebemos na essência deste dado é uma falta de preocupação com o aluno, com o reforço escolar, com o processo de recuperação, um problema que não é especificamente docente, mas da Instituição como um todo.

Enfim, o que há, em boa parte do processo de ensino e aprendizagem, é um descompromisso, pois a falsa ideia construtivista, na verdade, se tornou uma prática espontaneísta, onde os estudantes são solicitados a expressarem opiniões ou agirem como se fossem adultos. Evidentemente, detectamos neste dado também a falta de autonomia dos estudantes, visto que embora sejam menores de idade, cognitivamente já deveriam estabelecer relações mais autônomas com a sociedade. O que não acontece, pois deveriam ter mais responsabilidade e não a têm.

Embora disciplinas clássicas de maior nível de complexidade, como Matemática, por exemplo, sejam consideradas mais difíceis, percebe-se que, na prática, a interferência do professor contribui para piorar o aproveitamento do aluno em determinados casos. Não é o nível de complexidade dos conteúdos que coloca o aluno com menor rendimento, e sim, o nível de cobrança do docente. Isso foi atestado pela comparação entre disciplinas como: Inglês e Saúde e Segurança no Trabalho. Duas disciplinas com notas diametralmente opostas. Outro caso: História e Introdução à Pesquisa e Inovação, disciplinas com conteúdos “relativamente” no mesmo nível de complexidade, e, no entanto, apresentaram rendimentos totalmente diferentes. Em Filosofia, 2% dos estudantes (1) acharam a disciplina difícil. Em Sociologia, 18% dos estudantes (9) acharam a disciplina difícil. 26% dos estudantes (13) informaram que Geografia é uma disciplina difícil, enquanto 46% (23) acharam História difícil. Percebemos uma discrepância no quesito complexidade de conteúdo, visto que há uma grande oscilação em disciplinas de características semelhantes.

A mesma lógica vale para o quesito recuperação. Em Geografia, somente 2% dos estudantes (1) do total de 50 ficaram para recuperação. E, em História, 44% dos estudantes (22) ficaram para recuperação, conforme avaliamos no questionário. Isso

reafirma a disparidade do processo metodológico no processo de avaliação, visto que são disciplinas com níveis de complexidade equivalentes.

Dos 50 estudantes que responderam o questionário da pesquisa, apenas 12% dos estudantes (06) consideraram que utilizou de forma excelente o atendimento disponibilizado pelo professor no horário de atendimento especial. 30% dos estudantes (15) disseram que às vezes utilizaram, demonstrando que não havia uma regularidade no trabalho de reforço com estes estudantes. Outros 32% dos estudantes (16) relataram que utilizaram de atendimento de forma regular e amistosa. Outros 16% dos estudantes (08) consideram o atendimento de forma boa. É bom lembrar que a Instituição deixa a responsabilidade de procurar o professor a cargo do aluno, havendo, portanto, pouca participação deles, ou seja, delega-se ao aluno a responsabilidade pelo estudo e sabemos bem que isso contraria o papel social e ético da escola, visto que a maioria não tem a maturidade necessária.

### CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa comprovou que as impressões sobre os problemas da evasão e da repetência eram mais do que deduções simplesmente. Se configuraram como um retrato fiel de uma realidade excludente no Ensino Médio Técnico Integrado do IFG Câmpus Inhumas.

Em suma, os resultados demonstraram que os estudantes repetentes apresentam índices de reprovação elevados, reforçando o maior contingente de evasão escolar da Instituição. As disciplinas que “popularmente” são conhecidas como “fáceis” tiveram índice de reprovação igual as que “tradicionalmente” são conhecidas como “difíceis”. O processo de recuperação de notas nos referidos anos letivos ainda demonstra ser uma realidade distante na Instituição avaliada.

Nesse sentido, os primeiros diagnósticos da pesquisa, em 2013, identificaram problemas sérios como atrasos enormes no lançamento das notas (em setembro, ainda havia uma boa quantidade de professores devendo o lançamento do I bimestre e II bimestre) e, por isso, foram propostas intervenções que pudessem melhorar o cumprimento dos prazos no Departamento Acadêmico do Câmpus e no acompanhamento do rendimento dos estudantes.

A equipe pedagógica, mesmo ainda em número reduzido de servidores, começou um trabalho de identificar e buscar soluções para problemas que por muitas vezes eram administrativos, sugerindo intervenções e mudanças na política da prática pedagógica.

Começou-se, a partir deste momento, um acompanhamento mais sistemático e mais próximo dos estudantes, através de um monitoramento diário da frequência escolar sem esperar pela chamada que deveria ser feita pelos professores e lançada no sistema acadêmico, que, na verdade, não acontecia da forma adequada. Como os números do sistema acadêmico não refletiam a realidade da frequência discente, criamos uma folha com a finalidade de registrar e acompanhá-la, mas que também registrasse os conteúdos dados pelos professores com as suas respectivas assinaturas, funcionando como uma folha da “pauta do dia” escolar.

Depois, ficamos insistentemente sugerindo que a composição da equipe pedagógica era de suma importância para a melhoria dos acompanhamentos dos procedimentos administrativos e pedagógicos, assim como para intervenções mais eficazes e que promovessem o sucesso escolar discente.

Em 2014, a Direção do Câmpus se sensibilizou com os argumentos apresentados e providenciou a organização da formação da equipe pedagógica que acompanharia os estudantes e trabalharia junto aos pais. De dois servidores passaram para quatro, com uma formação multidisciplinar da equipe. Além disso, foram designados alguns professores para as coordenações dos cursos técnicos para acompanharem o trabalho pedagógico docente no Câmpus.

Com isso, houve uma aproximação maior da instituição com os pais e com os estudantes do Câmpus, as demandas passaram a ser tratadas com maior deferência e melhorou significativamente a qualidade dos fechamentos dos bimestres e também o desempenho dos estudantes. De modo que houve uma boa redução do índice de evasão no curso técnico em Informática: de dezoito estudantes que saíram em 2013 diminuiu para doze em 2014, uma redução de 33,3%. No curso Técnico em Química o resultado foi mais significativo, pois de dezoito estudantes evadidos em 2013 passou-se para apenas quatro em 2014, o que corresponde a uma queda de 77,75% na redução do índice de evasão<sup>3</sup>.

Apesar das melhorias alcançadas a partir do início deste projeto, a conclusão essencial deste estudo é que ainda é necessário ser melhorado o trabalho de

---

<sup>3</sup> Fonte: Visão IFG.

acompanhamento pedagógico dos estudantes e do trabalho docente, pois as intervenções devem ser de maneira mais rápida e efetiva, com mais eficácia, com acompanhamento das notas dentro dos prazos, envolvendo mais os pais, realizando os repasses sobre a situação acadêmica dos estudantes cada vez em tempo mais hábil para as intervenções que se fizerem necessárias para a melhoria dos resultados, algo que a escola ainda deixa a desejar devido a demora no lançamento das notas no sistema acadêmico por parte de alguns poucos professores.

Não basta a Instituição ofertar horários de monitorias e disponibilizar horários de atendimentos docentes se não for melhor organizado e acompanhado. Enquanto o trabalho psicopedagógico somado à metodologia dos professores não forem modificados, teremos um insucesso escolar frequente. Os métodos de recuperação da aprendizagem dos conteúdos e também das notas dos estudantes precisam ser revistos e melhor organizados para que justifiquem o seu verdadeiro sentido de existirem.

Propomos que sejam rediscutidos os Projetos Pedagógicos dos Cursos para que se diminuam a carga horária curricular excessiva dos mesmos, utilizando a interdisciplinaridade como um dos instrumentos para este fim e que sejam feitas mais reuniões pedagógicas com os professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRA, A. S. B. **Educação tradicional: reflexão a partir do filme O Clube do Imperador**. Revista Urutágua (Online). , v.30, p.1- , 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, Ministério da Educação, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 11/11/14.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007. REUNI- Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6096.htm)- Acesso em 02.12.15.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARRAHER, T. N. **O método clínico usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1994.

COSTA, T. M.A.C.; SILVA, I. C. S. **Licenciatura em química do IFG Uruaçu: a voz dos que optaram por evadir**. 8º seminário de iniciação científica, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11º ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GIL, N. L. **Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional.** 37ª Reunião da ANPED. Florianópolis, SC, 2015.

NEVES, R. S. P.; FÁVERO, M. H. **A pesquisa de intervenção no desenvolvimento de competências conceituais junto a estudantes repetentes em Matemática.** X Encontro Nacional de Educação Matemática. Salvador, BA, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública.** 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** 16ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2007.

PATTO, M. H. S. **A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não?** São Paulo: Cad. Pesq (51): 3-11, 1984.

\_\_\_\_\_. PATTO, M. H. S. (Org.) (1996). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia,** 1987.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 36. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica.** 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: \_\_\_\_\_ (org.). In: **Repensando a didática.** 25ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## OS(AS) EMPREGADORES(AS) NO BRASIL: DIFERENÇAS DE PERFIL E RENDIMENTOS POR RAÇA E SEXO\*

Neville Julio de Vilasboas e Santos\*\*

### RESUMO

A investigação do perfil socioeconômico da força de trabalho tem sido objeto recorrente da sociologia do trabalho no Brasil. Contudo, o perfil socioeconômico do grupo que contrata, organiza e controla a força de trabalho não foi suficientemente analisado. A literatura tradicional sobre discriminação salarial no mercado de trabalho, seja em relação à raça ou gênero, trata o(a) empregador(a) como o(a) agente da discriminação de salários. Entretanto, também é possível verificar desníveis de rendimentos vinculados às características de raça e gênero entre os(as) empregadores(as), que são marcados por diferenças de características produtivas, de inserção em setores mais ou menos dinâmicos da economia, de quantidade de trabalhadores empregados, dentre outras. O objetivo do presente artigo é traçar um perfil do(a) empregador(a) no Brasil, apontando disparidades de cor/raça e sexo vinculadas a algumas das características que a literatura julga estarem relacionadas com os rendimentos provenientes do trabalho. Os resultados demonstram que existem disparidades de renda por grupos de cor/raça e sexo, e que essas disparidades aumentam gradativamente entre os grupos empregadores com maior rendimento.

**Palavras-chave:** empregadores(as), desigualdade, rendimentos.

### INTRODUÇÃO

Diferentes sociedades ao redor do mundo apresentam diferentes perfis quanto à distribuição de bens e recursos escassos entre a população. A distribuição desses bens e recursos frequentemente gera hierarquias sociais vinculadas à distribuição de poder, riqueza e prestígio (GRUSKY, 2001). Lima (2012) aponta que a análise desses processos de distribuição pode se dar de duas formas: a primeira é o exame distribuição desigual e concentração de recursos e de oportunidades; a segunda é a análise das causas que estão por trás dos processos de distribuição. Nas sociedades modernas atuais, prevalece uma ideologia segundo a qual as causas das desigualdades de recursos e oportunidades estariam relacionadas com o desempenho ou a performance individual. Contudo, há também desigualdades adscritas, que não se relacionam com as diferenças de performances, mas são as desvantagens

---

\* Este artigo foi originalmente apresentado no Simpósio Internacional de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás em 12 de novembro 2015 e é parte da tese de doutorado que o autor desenvolve atualmente. Agradeço as considerações do(a) parecerista anônimo(a) da revista.

\*\* É doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui graduação em Ciências Sociais e mestrado em Sociologia pela UFG. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

produzidas historicamente entre grupos sociais baseadas na ideia de diferença inatas entre homem/mulher, branco/negro, etc. (LIMA, 2012). Tais desigualdades apresentam uma persistência substantiva nas sociedades contemporâneas, podendo ser compreendidas como desigualdades duráveis (TILLY, 1999).

Nesse sentido, as características adscritas ganham destaque na explicação das desigualdades sociais. Já que não estão diretamente relacionadas com as diferenças de capacidades ou desempenhos individuais, mas consolidadas nas desvantagens historicamente produzidas entre os grupos sociais, étnicos e de gênero, tornam-se fortemente influentes nas chances de sucesso dos indivíduos (GRUSKY, 1994). As características adscritas ajudam a compreender os mecanismos e processos de produção e reprodução das desigualdades, na medida em que evidenciam a relação entre características individuais e estrutura social, entre experiência biográfica e ordem societária (LIMA, 2012).

As desigualdades se materializam fortemente no mercado de trabalho. A investigação do perfil socioeconômico da força de trabalho tem sido objeto recorrente da sociologia e da economia do trabalho no Brasil. Contudo, o perfil socioeconômico do grupo que contrata, organiza e controla essa força de trabalho não foi suficientemente analisado. A literatura tradicional sobre discriminação salarial, seja em relação à raça ou gênero, trata o(a) empregador(a) como o(a) agente da discriminação de salários. Entretanto, também é possível verificar desníveis de rendimentos vinculados às características de raça e gênero entre os(as) empregadores(as), que são marcados também por diferenças de características produtivas, de inserção em setores mais ou menos dinâmicos da economia, de quantidade de trabalhadores empregados, dentre outras.

Este artigo pretende abordar fatores relacionados às desigualdades de rendimentos no interior do grupo empregador, levando em conta alguns elementos que a literatura julga estarem relacionadas com os rendimentos provenientes do trabalho. O objetivo é traçar um perfil dos(as) empregadores(as) no Brasil, apontando disparidades de cor/raça e sexo vinculadas às diferenças e desigualdades de rendimentos e inserção na estrutura do mercado de trabalho. A análise leva em conta a comparação entre quatro grupos de raça e sexo: homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> “Negros(as)” são compreendidos neste artigo como a junção dos autodeclarados pretos e pardos, conforme classificação do IBGE. “Branco(as)” por sua vez, resultam da soma dos autodeclarados brancos e amarelos, conforme a mesma classificação. Amarelos e indígenas são frequentemente excluídos das análises quantitativas sobre desigualdade racial no Brasil dada a sua baixa representatividade estatística. O presente trabalho acompanha esse movimento com relação aos indígenas, que não constam na análise. Contudo, os(as) amarelos, apesar de aparecerem em pequeno número, são somados aos brancos porque, além da semelhança de condições

## RAÇA, CLASSE E DESIGUALDADE NO MERCADO DE TRABALHO

As antigas teses de que a modernização política e econômica colocaria fim à desigualdade racial remanescente do Brasil colonial foram duramente criticadas nos últimos trinta anos por pesquisas que demonstraram empiricamente a existência e a persistência da discriminação racial no acesso a oportunidades de mobilidade social (HASENBALG, 1979; HASENBALG, SILVA, 1988; HASENBALG, SILVA e LIMA, 1999). Grosso modo, as sucessivas “ondas teóricas” sobre a questão racial no Brasil, a despeito de suas nuances e diferenças, procuraram articular a discriminação racial e a posição de classe nos processos de mobilidade social. Entretanto, não se trata mais de eleger a formação social brasileira de base escravista como a fonte única das desigualdades atuais, mas de sustentar que discriminação e o preconceito assumem novos significados e funções dentro das estruturas pós-escravistas, especialmente no campo da educação e do trabalho, e mantém uma relação funcional com a preservação de privilégios, ganhos materiais e simbólicos que os brancos obtêm da qualificação competitiva com não-brancos. Assim, fica evidente que a mudança do critério racial para o preenchimento de posições na estrutura de classes depende mais de fatores políticos de mobilização dos dominados e das divisões no grupo dominante do que de uma lógica inerente ao desenvolvimento da sociedade de classes.

Os negros tendem a estar sempre em desvantagem em relação aos brancos nas chances de mobilidade social segundo as referidas pesquisas, pois estão mais submetidos a um “ciclo de desvantagens acumulativas”, que remete às desigualdades que tem início na origem social, passando pela escola e pelo mercado de trabalho antes de chegar à posição social de destino, marcando as trajetórias de vida (HASENBALG, SILVA, 1998; 2003). Soma-se a isso a distribuição geográfica desigual de grupos de cor no território brasileiro, com os brancos ocupando majoritariamente o sul e o sudeste, regiões economicamente mais dinâmicas, e os negros ocupando preponderantemente as demais regiões, historicamente menos desenvolvidas e menos dinâmicas do ponto de vista econômico, numa distribuição resultante da dinâmica da escravidão no Brasil e da política de migração europeia. Desiguais também são as oportunidades de qualificação, que se cruzam com diferenças de sexo e cor na construção de

---

de vida, são significativamente sobre-representados entre os empregadores (1,19%) em comparação com sua representação no total da população brasileira (0,39%).

trajetórias ocupacionais que conduzem à estruturação desigual do mercado de trabalho (CACCIAMALI, HIRATA, 2005; LIMA, 2001).

A desigualdade de inserção no mercado de trabalho entre negros e brancos está, portanto, relacionada à desigualdade de origem social e de oportunidades de acesso à educação formal, em um primeiro momento. No mercado de trabalho, posteriormente, os negros são discriminados com base em critérios que envolvem competência, habilidade, escolaridade formal, aparência, todos eles vinculados ideologicamente à cor. Essa discriminação limita a capacidade de ascensão social e cria guetos ocupacionais negros em torno das ocupações subalternas (ABRAMO, 2010; HASENBALG, 2005; HASENBALG, SILVA, 2003; HASENBALG, SILVA, LIMA, 1999; BENTO, 1992). Lima (2001) ressalta que, no ambiente de trabalho, a discriminação se revela pela incompatibilidade entre a formação do trabalhador negro e a sua posição na ocupação, por piadas e brincadeiras racistas que reproduzem estereótipos e estigmas raciais, redundando às vezes na autodepreciação de alguns trabalhadores negros, que terminam por se considerar incapazes de ocupar determinadas posições. Os diferentes padrões de participação de negros e brancos no mercado de trabalho relacionam-se com uma valorização muito desigual do trabalho de cada um, que reflete no *status* e nas oportunidades que são conferidas de forma desigual aos diferentes grupos de cor.

Além dos efeitos de características tais como raça e sexo, a família e a escola interferem na distribuição de oportunidades, ajudando a produzir e distribuir características particulares que o mercado de trabalho valoriza e converte em desigualdade de renda e hierarquias ocupacionais. Assim, o grau em que as posições de classe são transmitidas de geração em geração é invisibilizado pela ampliação do sistema de ensino, supostamente calcado em uma ideologia igualitarista que contém em si o processo reprodução da divisão social do trabalho (HASENBALG, SILVA, 2003; CARNEIRO, 2011).

O debate em torno das influências de raça e de classe na desigualdade brasileira marcou as Ciências Sociais ao longo do século XX. Os estudos sobre desigualdades raciais têm sido resenhados por diversos pesquisadores nos últimos anos (GUIMARÃES, 1999; LIMA, 2001; OSÓRIO, 2003, 2004; TELLES, 2003; AGUIAR, 2008; SANTOS, 2007; JACCOUD, 2008; RIBEIRO, 2009). A maioria deles percebem três abordagens da questão racial no Brasil, que se sucedem no tempo a partir de 1940: os estudos influenciados pela perspectiva da Escola de Chicago na Bahia nas décadas de 1940 e 1950; os estudos da chamada “escola de sociologia paulista”, liderados por Florestan Fernandes, nas décadas de 1950 e 1960; e os estudos quantitativos feitos por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva

nas décadas de 1970 e 1980. Todas fazem referência a uma condição de origem ou ponto inicial, que é a Abolição da escravidão no Brasil e a conseqüente situação na qual a população negra passou a se encontrar. Além disso, perpassa os trabalhos das três gerações a preocupação de articular o peso da discriminação racial e da posição de classe nos processos de mobilidade social para a explicação da desigualdade racial.

Não há espaço aqui para resenhar as pesquisas que constituem essas três gerações, mas cabe ressaltar que a principal tese que deriva desses estudos é que o preconceito e a discriminação raciais estão intimamente associados à competição por posições na estrutura social, e produzem diferenças entre os grupos de cor na apropriação de posições na hierarquia social, principalmente nas posições mais elevadas, que exigem maior escolarização e refletem maior *status*. O atributo racial demonstra peso gradativamente mais importante ao longo da distribuição de renda na explicação das disparidades entre indivíduos negros e brancos. O atributo sexo, por sua vez, parece ter uma influência estável em todos os estratos de renda. (OSÓRIO, 2004; FIGUEIREDO SANTOS, 2005; LIMA, 2012; RIBEIRO, 2009;).

#### RENDA E POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO COMO INDICADORES DE POSIÇÃO DE CLASSE

A desigualdade se manifesta de diversas formas. Uma das formas mais contundentes e diretamente observáveis é o nível de rendimentos do trabalho. Além da alta concentração, o Brasil se destaca pela disparidade de rendimentos por grupos raciais, bem como entre homens e mulheres, o que resulta em níveis diferenciados de acesso a bens materiais e simbólicos. Erikson & Goldthorpe (2002) afirmam que recentemente os sociólogos se interessavam quase exclusivamente pela classe, em detrimento da renda. O interesse pela classe e pela mobilidade de classe é tradicional não apenas como variável dependente (a ser explicada), mas também como independente (variável explanatória), sendo possível utilizá-la como uma boa proxy para o rendimento permanente, já que está apta a capturar importantes aspectos das relações sociais de trabalho.

Entretanto, para Myles (2001), a renda é fundamental para a compreensão sociológica da desigualdade porque alterações na distribuição de renda tanto entre as posições de classe quanto dentro de uma mesma classe podem influenciar a distribuição de riqueza, poder e prestígio. Para este autor, o legado dos sociólogos do século XIX, como herança da economia política, é o entendimento de que a estrutura da desigualdade é construída sobre a divisão do Observatório em Debate, n. 2, 2015. p. 134-157.

trabalho, como uma teoria da “estrutura dos espaços vazios”. Essa formulação é falha, para Myles (2001), porque ela “coloca todos os ovos na mesma cesta analítica”, ou seja, na demanda por trabalho, quando na verdade, como demonstrara a tendência de pesquisa atual, a oferta de trabalho é igualmente importante. As mudanças parecem ocorrer com mais frequência e profundidade dentro das classes e grupos ocupacionais, e não entre eles. Em suma, as mudanças na estrutura da desigualdade de renda nem sempre estão relacionadas com as mudanças observadas na estrutura de classe (MYLES, 2003).

Sorensen (2000), no esforço de retomar a análise de classe baseado em uma teoria da renda, se ocupou dos padrões contemporâneos de crescimento da desigualdade dentro das classes e grupos ocupacionais. Ele e outros autores demonstraram que nos anos 1980 a desigualdade cresceu na base da distribuição. Nos anos 1990, a desigualdade cresceu no topo da distribuição (SORENSEN, 1999; DiPRETE, 2001; ATKINSON, 2003; CARD, DINARDO, 2002; PIKETTY, SAEZ, 2003). Com base nas contribuições desses autores, considero a renda como uma variável dependente legítima e apta a ser utilizada não apenas como *proxy* da posição de classe, mas também – e principalmente – como indicador de desigualdades dentro de uma mesma classe, definida a partir das relações sociais de produção.

É possível perceber uma redução, ainda que lenta, da desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Entretanto, ao associarmos sexo e cor, fica nítida a hierarquia do mercado de trabalho com homens brancos invariavelmente no topo, homens negros e mulheres brancas se alternando na posição intermediária – a depender da ocupação – e mulheres negras com salários significativamente menores. Mesmo diante da maior escolarização das mulheres brancas em relação aos homens brancos, e das mulheres negras em relação aos homens negros, os homens continuam auferindo as rendas mais altas (SOARES, 2001; GUIMARÃES, 2002; FIGUEIREDOSANTOS, 2005, 2008, 2009).

As classes são o conceito nuclear das principais teorias da estratificação social. Entretanto, nessas teorias, não existe um único conceito de classes; ao contrário, há controvérsia a respeito de como essa categoria deve ser definida. Sendo a estratificação social a estrutura da distribuição de riqueza, poder, privilégios e prestígio entre os indivíduos, as classes revelam tais distinções, fundamentando-se, predominantemente no mercado de trabalho – abarcando tanto os fatores que conduzem a uma posição no mercado de trabalho quanto os resultados do desempenho dos indivíduos nesse mercado. A classe reflete as condições de vida de um grupo em função de sua inserção na esfera produtiva e está diretamente relacionada com o poder.

O conceito de classe é um dos conceitos mais debatidos nas ciências sociais, dada a sua complexidade e os diversos sentidos que adquire no interior de diversas perspectivas teóricas. Considerando as perspectivas clássicas das relações de classe, é possível distinguir três das principais abordagens, a de orientação marxista, a de orientação weberiana e aquela elaborada por Bourdieu. Além disso, existem também abordagens baseadas nas formulações de Durkheim (GRUSKY, GALESCU, 2004) e David Ricardo (SORENSEN, 2004) que, por uma questão de espaço, não serão abordadas aqui.

Na abordagem marxista, classe tende a ser definida como uma posição estrutural da sociedade, resultante das relações sociais em torno da produção da vida material. Nesse sentido, diferentes classes corresponderiam a diferentes grupos em posições estruturais complementares, no sentido de composição parcial da estrutura social, mas também opostas, no sentido dos interesses antagônicos que inevitavelmente manifestam, uma vez que posições de classe diferentes indicam posições diferentes (e desiguais) em relação ao controle, administração e exploração dos meios de produção. Se a classe dos que controlam os ativos de produção é necessariamente e constitutivamente relacionada à classe que vende sua força de trabalho para colocar em processo a produção, elas também se contrapõem, pois suas posições de classe se antagonizam em suas oportunidades de realização econômica, exercício de poder e interesses os mais variados.

Na abordagem weberiana, por outro lado, a classe não é compreendida predominantemente como uma posição de classe estrutural, e sim como uma condição de classe, ou seja, o grupo ao qual pode ser aplicado o termo classe consiste em um conjunto de indivíduos que se encontram em uma situação semelhante e claramente distinta da situação na qual se encontram outros grupos, do ponto de vista das relações de mercado. Nesse entendimento, a dinâmica do mercado, mais do que a estrutura das posições sociais, tende a influenciar a composição das classes, já que são as situações de mercado e não a propriedade dos meios de produção o que vão aproximar e agrupar indivíduos em uma determinada “condição”, que envolve, além do aspecto econômico estrito, também características como o *status*.

Bourdieu (1974), na tentativa de articular ambas as perspectivas, a marxista e a weberiana, pergunta em que medida as partes constitutivas de uma sociedade estratificada por classes ou status formam uma estrutura, ou seja, não caracterizam apenas uma justaposição, mas manifestam propriedades resultantes do seu pertencimento à totalidade, das suas relações com as outras partes, da sua posição no sistema completo de relações que comanda o sentido de cada relação particular. Do ponto de vista estrutural, cada classe (parte) ocupa uma posição

na estrutura e é afetada pelas relações que a une às outras classes constitutivas (partes complementares), e deve a essas relações certas “propriedades” de posição, relativamente independentes de propriedades intrínsecas, como certo tipo de prática profissional. Contudo, tais “propriedades” de posição não podem ser dissociadas de “propriedades” de situação (aquilo a que Bourdieu chamou de “estilo de vida”) a não ser por uma operação analítica, pois a situação (ou condição) de classe “pode também se definir como posição no sistema das relações de produção e sobretudo porque a situação de classe define a margem de variação, geralmente muito estreita, que é deixada para as propriedades de posição” (BOURDIEU, 1974, p. 53).

Considerando, no entanto, também as abordagens mais contemporâneas da sociologia do trabalho, que consideram, para além da diferenciação entre posição ou situação de classe, características como autonomia-subordinação, dependência-independência, cujos aspectos se refletem também na definição jurídica de empregador, partimos da definição a partir da proposição de Wright (1977). O sociólogo parte de uma perspectiva marxista segundo a qual a classe é definida pelas relações sociais de produção, e parece ser a que melhor se adéqua, em um primeiro momento, à consideração da importância da posição na ocupação para a compreensão das desigualdades de renda.

O conceito de classe, na perspectiva marxista, segundo Wright (1977), envolve três importantes proposições: a) classes constituem posições comuns; b) as posições são relacionais; c) as relações são enraizadas na organização social da produção. Classes não são, entretanto, apenas espaços vazios na estrutura social, que se ordenam hierarquicamente. Na perspectiva marxista, classes não são divisões unitárias em sistemas de estratificação social, mas constituem posições comuns em relações de produção. O autor operacionaliza seu modelo de categorias de classe a partir de três perguntas que geram quatro categorias de classe. As perguntas são: 1) Na maior parte do seu tempo de trabalho, você trabalha para você mesmo ou para outra pessoa?; 2) Se você é auto-empregado, tem alguma pessoa que trabalha para você e é paga por isso?; 3) você supervisiona alguém como parte do seu trabalho? (WRIGHT, 1977).

A análise tradicional marxista tem como centro três critérios de ordenamento das relações de produção: 1) a propriedade dos meios de produção; 2) a compra de força de trabalho de outros; 3) a venda da própria força de trabalho. Esses critérios geram quatro categorias de classe na sociedade capitalista: 1) empregadores (capitalistas), que possuem seus próprios meios de produção, compram força de trabalho de outros e não vendem sua própria força de trabalho; 2) trabalhadores, que não possuem os meios de produção, não

compram a força de trabalho de outros, mas vendem sua própria força de trabalho aos empregadores; 3) a pequena burguesia, que não compra a força de trabalho dos outros nem vende sua força de trabalho, mas possuem seus próprios meios de produção e 4) os gerentes, ou gestores (managers), que não possuem os meios de produção, mas controlam a força de trabalho de outros, e fazem isso vendendo sua força de trabalho para os empregadores. Os gerentes representam a emergência de uma estrutura de autoridade dentro da empresa capitalista que é parcialmente diferenciada da propriedade.

A propriedade dos meios de produção constitui um complexo sistema de relações sociais, de realização de direitos e reivindicação de aparatos de produção. Há, na verdade, uma integração entre o proprietário e o gerente, pela qual a propriedade perde a dimensão individual e ganha uma dimensão coletiva, coordenada. Assim, mantém-se a estrutura de classe e o antagonismo. Dispostas em um quadro, é possível ter clareza de como as variáveis abordadas permitiram Wright (2005) operacionalizar as categorias de classe.

Quadro 1: Critério de posição de classe

	Proprietário dos meios de produção	Compra a força de trabalho de outros	Controla a força de trabalho de outros	Vende sua própria força de trabalho
Empregadores	Sim	Sim	Sim	Não
Gerentes	Não	Não	Sim	Sim
Trabalhadores	Não	Não	Não	Sim
Peq. Burguesia	Sim	Não	Não	Não

Fonte: WRIGHT (2005)

Conforme já indicava a definição de Wright (1977), o fato de a posição de empregador corresponder a uma posição na estrutura social com base em relações sociais de produção não implica que esta seja uma categoria homogênea. Ao contrário, a categoria dos empregadores comporta uma heterogeneidade muito grande, abarcando realidades empíricas muito distintas e, por vezes, contraditórias e difíceis de classificar nos parâmetros teoricamente definidos. No caso brasileiro, país de industrialização tardia e que tem experimentado nas últimas duas décadas um processo de desindustrialização, acompanhado de forte crescimento de um setor informal, em boa medida ligado ao comércio e ao setor de serviços, essa heterogeneidade parece ser ainda maior, o que coloca desafios complexos para a definição e operacionalização da categoria analítica de empregador. Existem trabalhadores muito bem pagos e também os miseráveis; existem capitalistas ricos e também os pequenos capitalistas locais; altos gerentes

e pequenos encarregados, etc. No entanto a existência de diferenças internas não invalida a importância das classes como categorias estruturais.

A posição de classe é uma variável crítica de mediação entre a origem social e a renda. Então, a posição de classe afeta não apenas a renda da posição ocupacional, mas também a extensão na qual as características de origem, elas mesmas, podem ser convertidas em renda. Em particular, a posição de classe influencia fortemente a extensão na qual a educação influencia a renda. A especificidade dos empregadores é que a sua renda, teoricamente, é consequência da quantidade de propriedade (capital) controlado pelo empregador, mais do que a educação do empregador. Portanto, a educação importará para a renda dos empregadores somente se, entre os empregadores, existir uma forte relação entre a quantidade de propriedade e o nível de educação (WRIGHT, 1977).

Negros em geral recebem menos renda por incremento educacional do que os brancos, ou seja, os negros têm um retorno educacional menor. Se é verdade que os negros estão mais concentrados entre os trabalhadores, então poderíamos esperar que muito da diferença nos retornos da educação dos negros e dos brancos se deve à distribuição das raças ao longo das categorias de classe. Portanto, comparar os retornos da educação de negros e de brancos dentro da mesma categoria de classe permite controlar o efeito da composição de classe.

É importante ressaltar que o efeito mais significativo das categorias de raça e sexo é, sem dúvida, operar por meio de mecanismos que classificam as pessoas em várias categorias de classe, em primeiro lugar. Tanto homens negros quanto mulheres negras e brancas são sub-representados na categoria de empregador, e isto deve ser considerado na análise.

Então, quando examinamos diferenças de renda nas categorias de raça e sexo entre empregadores, temos que ter em mente que essas diferenças ocorrem depois dos efeitos do racismo e do sexismo já terem operado para manter certas pessoas totalmente fora do mercado de trabalho, para evitar que algumas encontrassem empregos estáveis em tempo integral, e para influenciar a distribuição de raça e sexo entre as classes, impedindo que parte dos homens negros, mulheres negras e mulheres brancas alcançassem a posição de empregador.

#### PERFIL DOS(AS) EMPREGADORES(AS) NO BRASIL

O objetivo desta seção é delinear o perfil dos(as) empregadores(as) no Brasil. Para isto, foram utilizados os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do ano de 2014, produzidos pelo IBGE. A exposição a seguir lançará mão de tabelas simples

e gráficos que ilustram, de forma descritiva, as principais características dos empregadores, enfatizando características que estão teoricamente relacionadas com os rendimentos.

Para começar a traçar o perfil dos(as) empregadores(as), é possível identificar na tabela 1 que as mulheres, de forma geral, são mais escolarizadas que os homens. Isto também é válido para a força de trabalho como um todo, como bem demonstraram Bruschini (2007) e Abramo (2010). A representação da mulher como “força de trabalho” secundária é confrontada por essas autoras justamente pelo fato de que houve uma mudança muito importante de perfil da força de trabalho feminina ao longo das três últimas décadas que colocou as mulheres à frente dos homens em termos de qualificação geral. Contudo, como também pode ser verificado na literatura, o sexismo ainda opera no mercado de trabalho fazendo com que os anos de estudos das mulheres sejam menos remunerados que os dos homens.

Tabela 1 - Empregadores(as) - Média de anos de estudo, por cor/raça e sexo - Brasil 2014

	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Total</b>
<b>Branco</b>	11,8	13,1	12,2
<b>Negro</b>	10,2	12,0	10,6
<b>Total</b>	11,2	12,8	11,6

Fonte: Microdados da PNAD 2014 (IBGE). Elaboração própria.

Por outro lado, há uma disparidade racial na realização socioeducacional (LIMA, 2001; HASENBALG, SILVA, LIMA, 1999). Tanto entre os homens quanto entre as mulheres, ser negro(a) está ligado a uma escolarização mais baixa. A literatura sociológica e pedagógica, entretanto, têm produzido cada vez mais pesquisas que indicam que essa disparidade não está relacionada apenas à origem social, mas também ao preconceito e discriminação enfrentados pelas crianças negras em contextos escolares marcados pelo racismo (CAVALLEIRO, 2000).

Outra característica importante que interfere, do ponto de vista teórico, no aumento nos níveis de renda e bem-estar é o tempo de experiência no mercado de trabalho. Estima-se que a renda, em alguma medida, acompanha o incremento da experiência pela qual, presume-se, o(a) trabalhador(a) adquire um volume maior de habilidades relacionadas a sua função no mundo da produção. É de se esperar, é claro, que assim como acontece com outras variáveis,

a experiência seja afetada pela conjuntura do mercado de trabalho. No entanto, a experiência está relacionada em alguma medida com a possibilidade de ascensão profissional.

Tabela 2 - Empregadores(as) - Média de anos de experiência, por cor/raça e sexo - Brasil 2014

	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Total</b>
<b>Branços</b>	32,2	27,3	30,7
<b>Negros</b>	31,0	26,0	30,1
<b>Total</b>	31,7	27,1	30,4

Fonte: Microdados da PNAD 2014 (IBGE). Elaboração própria.

Na tabela 2 é possível perceber que os homens têm, em média, 4,6 anos mais de experiência do que as mulheres, o que os coloca hipoteticamente em vantagem, ainda que essa vantagem possa não ser muito ampla a ponto de justificar uma desigualdade substantiva nos rendimentos do trabalho. Detecta-se também um pequeno diferencial por raça, tanto entre homens quanto entre mulheres, cujo efeito pode ser considerado quase nulo. A disparidade entre os sexos diminui se considerarmos a experiência exclusivamente no trabalho principal desenvolvido pelo(a) empregador(a), como mostra a tabela 3. Essa variável é importante porque está relacionada diretamente com habilidades e capacidades profissionais específicas da atividade desempenhada pelos sujeitos em questão.

Tabela 3 - Empregadores(as) - Média de anos de experiência no trabalho principal, por cor/raça e sexo - Brasil 2014

	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Total</b>
<b>Branços</b>	14,4	11,4	13,5
<b>Negros</b>	12,4	9,5	11,6
<b>Total</b>	13,7	10,7	12,8

Fonte: Microdados da PNAD 2014 (IBGE). Elaboração própria.

Quanto à diferença racial, como na tabela anterior, a diferença continua sendo pequena para justificar uma disparidade significativa de rendimentos.

Um indicador importante da possibilidade de obtenção de rendimentos pelos(as) empregadores(as) é o tamanho do empreendimento comandado por eles(as). Como não há nos registros estatísticos da PNAD nenhuma informação direta sobre o tamanho dos empreendimentos, utilizo a variável número de empregados (v9048) como *proxy* do tamanho do empreendimento, supondo que quanto maior o número de empregados, maior o tamanho

do empreendimento e, por conseguinte, maior o montante de investimento e de lucro passível de ser auferido. Na tabela 4 é possível notar que o grupo dos brancos tem empreendimentos com número médio de empregados maior do que os empreendimentos chefiados por negros e negras. Apesar de aparentemente pequena, a diferença pode se tornar significativa quando expandida para o mercado de trabalho como um todo, considerando as especificidades de incremento tecnológico e nível de produtividade de cada ramo de trabalho. Em suma, os brancos têm empreendimentos com número médio superior ao dos negros, o que indica que têm, em média, empreendimentos maiores, com mais investimentos e, provavelmente, maior nível de lucratividade. Neste quesito, a disparidade entre grupos de cor/raça é maior que entre grupos de sexo.

Tabela 4 - Empregadores(as) - Número médio de empregados, por cor/raça e sexo - Brasil 2014

	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Total</b>
<b>Branco</b>	5,8	5,4	5,7
<b>Negro</b>	4,9	4,8	4,9
<b>Total</b>	5,4	5,2	5,4

Fonte: Microdados da PNAD 2014 (IBGE). Elaboração própria.

Outro aspecto relevante a ser considerado quando se pensa a respeito das desigualdades de acesso a rendimentos é aquele contido na tese da segmentação do mercado de trabalho. A ideia central contida nesta teoria é a de que os processos de complexificação da divisão do trabalho conduzem a divisões dos mercados de trabalho em grupos de ocupação e áreas de atividade com maior ou menor nível de qualificação, condições de trabalho e remuneração. Tal segmentação tende a se reproduzir em função de fenômenos socioespaciais, como movimentos migratórios e processos de periferização ou *gentrificação* do espaço urbano. Todo esse conjunto afeta a distribuição da força de trabalho dentro dos grupos de atividade, que comporta em si várias diferenciações, mas talvez as principais sejam entre rural e urbano e entre trabalho com maior e menor qualificação, como mostra a tabela 5.

Tabela 5 - Empregadores(as) - Distribuição dos empregadores(as) por cor/raça e sexo nos grupamentos de atividade do trabalho principal - Brasil 2014

	<b>Homem negro</b>	<b>Mulher negra</b>	<b>Homem branco</b>	<b>Mulher branca</b>	<b>Total</b>
<b>Agrícola</b>	7,3	0,7	8,5	1,6	6,2

<b>Outras atividades industriais</b>	0,3	0	0,2	0,1	0,2
<b>Indústria de transformação</b>	9,8	7,2	12,8	8,7	10,7
<b>Construção</b>	17,3	0,9	8,5	1,7	8,9
<b>Comércio e reparação</b>	38,6	41,1	36,9	39,8	38,2
<b>Alojamento e alimentação</b>	8,0	17,3	7,5	11,1	9,1
<b>Transporte, armazenagem</b>	4,4	2,4	4,4	2,9	3,9
<b>Educação, saúde e serviços</b>	2,1	5,7	4,5	12,0	5,5
<b>Outros serviços coletivos</b>	3,1	15,1	3,3	9,3	5,4
<b>Outras atividades</b>	9,1	9,8	13,6	12,7	11,9
<b>Total</b>	100	100	100	100	100

Fonte: Microdados da PNAD 2014. Elaboração própria.

Do ponto de vista da distribuição dos grupos de sexo e cor/raça nos grupos de atividade, é possível perceber o claro domínio do grupamento de “comércio e reparação” para todos os grupos de sexo/cor, seguido de “outras atividades”, da “indústria de transformação”, de “alojamento e alimentação” e “construção civil”. O crescimento do setor de serviços, demonstrado por vasta literatura, certamente está por trás desse resultado. A multiplicação de empreendimentos nesse setor da economia vem marcando as últimas décadas, implicando na geração de empregos, mas também no incremento do número de empregadores(as), principalmente pequenos(as) empregadores(as). Cabe destacar, como demonstrado na tabela 5, que o grupamento de atividades de comércio e reparação é o mais permeável à mulher negra, que constitui o grupo mais gravemente sub-representado entre os(as) empregadores(as). Entretanto, é um grupamento no qual os índices de informalidade tendem a ser altos, e os empreendimentos tendem a ser menores, apresentando uma menor probabilidade de alcançar altos rendimentos. Grande heterogeneidade é apontada também para a participação significativa do segmento “outras atividades”.

Olhando pelo prisma da proporção por sexo/cor em cada grupamento de atividade, há uma nítida masculinização das atividades industriais, sejam de transformação ou de outra natureza, da “construção”, do “comércio e reparação”, do “transporte e armazenagem” e do grupamento “agrícola”. Além da masculinização, há uma clivagem racial nítida no grupamento “agrícola”, na “indústria de transformação” e no grupamento de “educação, saúde e serviços”. Ou seja, há um predomínio do homem branco nos grupamentos de atividade que geram mais riqueza e envolvem a posse da terra e o controle dos meios de produção industrial. No outro extremo está a mulher negra, cuja representação mais expressiva se dá no Observatório em Debate, n. 2, 2015. p. 134-157.

grupamento de “alojamento e alimentação” e “outros serviços coletivos”, estando sub-representada em praticamente todos os demais grupos de atividade. Entre o homem branco e a mulher negra, o homem negro e a mulher branca se revezam, a depender da maior influência do gênero ou da cor/raça no conjunto dos grupos de atividade.

Tabela 6 - Empregadores(as) - Distribuição dos empregadores(as) nos grupamentos de atividade do trabalho principal segundo cor ou raça e sexo - Brasil 2014

	<b>Homem negro</b>	<b>Mulher negra</b>	<b>Homem branco</b>	<b>Mulher branca</b>	<b>Total</b>
<b>Agrícola</b>	31,2	0,8	62,7	5,3	100
<b>Outras atividades industriais</b>	45,5	0	45,5	9,1	100
<b>Indústria de transformação</b>	24,2	5,3	54,3	16,2	100
<b>Construção</b>	51,7	0,8	43,6	3,9	100
<b>Comércio e reparação</b>	26,8	8,5	44,0	20,7	100
<b>Alojamento e alimentação</b>	23,3	15,0	37,5	24,2	100
<b>Transporte, armazenagem</b>	29,4	4,8	51,3	14,5	100
<b>Educação, saúde e serviços</b>	10,4	8,2	37,7	43,7	100
<b>Outros serviços coletivos</b>	15,3	22,0	28,1	42,1	100
<b>Outras atividades</b>	20,3	6,5	52,0	21,2	100
<b>Total</b>	26,5	7,9	45,7	19,9	100

Fonte: Microdados da PNAD 2014. Elaboração própria.

Deixando de lado os grupos de atividade econômica e passando a considerar agora os grupamentos ocupacionais, percebe-se a continuidade do padrão de diferenciação/disparidade por cor/raça e sexo. A grande maioria dos empregadores enquadram-se nas ocupações ligadas à direção, gerência e supervisão, independente do sexo ou cor/raça. É importante destacar a participação das mulheres, principalmente as mulheres negras, como empregadoras nas ocupações de serviços. O significado aparentemente positivo do dado pode disfarçar a ligação dessas empregadoras à uma trajetória de trabalho em serviços subalternos e precarizados, os quais foram desenvolvidos ao longo da vida dessas mulheres proporcionando em algum momento de suas trajetórias a possibilidade de deixar de ser empregada e se tornar empregadora. Esse grupo também comporta as ocupações relacionadas à beleza e à estética, desenvolvidas principalmente em salões de beleza e afins, atividades bastante feminizadas.

No caso das mulheres brancas, é importante ressaltar sua participação nas ocupações ligadas às ciências e às artes. Dado o seu nível de escolaridade, a presença incisiva das mulheres nessas ocupações já era esperada. Entretanto, a disparidade racial entre elas se destaca, e o mesmo vale para os homens. Os homens negros, por sua vez, se destacam como empregadores nas ocupações vinculadas à produção de bens e serviços, que incluem os chamados serviços industriais que dão suporte principalmente a indústria de transformação, mas também uma gama de serviços ou produção de bens secundários cada vez mais sujeitos à lógica da terceirização, tanto por parte das indústrias, quanto por parte do Estado no que tange aos serviços públicos.

Tabela 7 - Empregadores(as) - Distribuição dos empregadores(as) por cor/raça e sexo nos grupamentos ocupacionais do trabalho principal - Brasil 2014

	<b>Homem negro</b>	<b>Mulher negra</b>	<b>Homem branco</b>	<b>Mulher branca</b>	<b>Total</b>
<b>Dirigentes em geral</b>	54,4	70,1	61,2	70,4	61,9
<b>Profissionais das ciências e das artes</b>	5,1	7,2	10,1	13,8	9,3
<b>Técnicos de nível médio</b>	2,7	2,6	3,4	3,0	3,1
<b>Trabalhadores de serviços administrativos</b>	0,6	0,4	0,2	0,8	0,4
<b>Trabalhadores dos serviços</b>	3,1	15,3	2,6	7,5	4,7
<b>Vendedores e prestadores de serviço do comércio</b>	0,6	0,9	0,4	0,1	0,4
<b>Trabalhadores agrícolas</b>	7,1	0,7	8,4	1,6	6,1
<b>Trabalhadores da produção de bens e serviços</b>	26,5	2,8	13,6	2,6	14,0
<b>Total</b>	100	100	100	100	100

Fonte: Microdados da PNAD 2014. Elaboração própria.

Quanto à proporção por cor/raça e sexo em cada grupo ocupacional, é possível afirmar que, assim como se verificou em relação aos grupamentos de atividade, o grupo dos brancos desponta como empregador a partir de ocupações vinculadas ao exercício do controle sobre o trabalho de outrem, bem como à produção do conhecimento. O grupo dos homens, por sua vez, desponta a partir de ocupações ligadas a prestação de serviço do comércio, produção de bens e serviços, direção/gerência e ocupações agrícolas. Enquanto isso, a mulher negra aparece contundentemente sobre-representada apenas nas ocupações de serviços, e as hipóteses para isso já foram colocadas acima.

Tabela 8 - Empregadores(as) - Distribuição dos empregadores(as) nos grupamentos ocupacionais do trabalho principal segundo cor ou raça e sexo - Brasil 2014

	<b>Homem negro</b>	<b>Mulher negra</b>	<b>Homem branco</b>	<b>Mulher branca</b>	<b>Total</b>
<b>Dirigentes em geral</b>	23,3	8,9	45,2	22,6	100
<b>Profissionais das ciências e das artes</b>	14,5	6,1	49,6	29,7	100
<b>Técnicos de nível médio</b>	23,3	6,7	50,6	19,4	100
<b>Trabalhadores de serviços administrativos</b>	36,0	8,0	20,2	36,0	100
<b>Trabalhadores dos serviços</b>	17,5	25,6	25,2	31,8	100
<b>Vendedores e prestadores de serviço do comércio</b>	36,0	16,0	44,0	4,0	100
<b>Trabalhadores agrícolas</b>	31,0	0,9	62,8	5,4	100
<b>Trabalhadores da produção de bens e serviços</b>	50,2	1,6	44,5	3,7	100
<b>Total</b>	26,5	7,9	45,7	19,9	100

Fonte: Microdados da PNAD 2014. Elaboração própria.

Por meio dessas tabelas nos aproximamos de resultados bastante claros que, em nível descritivo, apontam para uma hierarquização do mercado de trabalho com os homens brancos na ponta virtuosa, as mulheres brancas e os homens negros revezando-se nas posições intermediárias, e a mulher negra invariavelmente na ponta precária. Isto também é válido para a força de trabalho em geral, o que indica que alcançar condição de empregador, *vis a vis* a condição de empregado, não é suficiente para escapar à desigualdade de condições de vida, pois se a posição no conflito entre capital e trabalho é fundamental para compreender a divisão de classes nas sociedades capitalistas, por outro lado ela não explica toda a complexidade da hierarquia que se consolida na interação da classe social com características adscritas, como a cor/raça e o sexo, na determinação da renda e do nível de bem-estar que os indivíduos têm chance de alcançar. Os resultados também indicam que o grupo dos empregadores é heterogêneo e comporta em si uma hierarquia de cor/raça e sexo que perpassa a sociedade como um todo. Em outras palavras, sexo e cor/raça são critérios que interferem não só na distribuição de indivíduos entre as classes, mas também na diferenciação de indivíduos no interior de uma mesma classe, mesmo quando essa classe é a classe que ocupa o lugar dominante nas relações sociais de produção.

A tabela 9 mostra, então, as diferenças observadas nas médias dos rendimentos mensais do trabalho principal para os empregadores no Brasil, por cor/raça e sexo. Como se pode ver, o grupo das mulheres empregadoras (brancas e negras) tem rendimento mensal médio 18% inferior ao auferido pelo grupo dos homens, e o grupo que reúne negros e negras

tem rendimento médio mensal 28% inferior ao auferido pelo conjunto empregadores brancos. Não se trata aqui de apontar se a discriminação de cor/raça é maior ou menor, mais ou menos importante que a discriminação por sexo. Busca-se mostrar que ambas as desigualdades são significativas entre os(as) empregadores(as) e se influenciam mutuamente, criando uma hierarquia que faz com que a empregadora negra receba um rendimento médio mensal que equivale a apenas 61% do rendimento recebido pelo empregador branco. Evidentemente, essa diferença de rendimentos sofre influência dos diferenciais de escolaridade, experiência, tamanho do empreendimento, dentre outros fatores. Entretanto, se por um lado a literatura aponta que os próprios diferenciais de características produtivas são influenciados pelo racismo que perpassa a origem social e a trajetória escolar dos indivíduos, supõe-se, por outro, que a discriminação no mercado de trabalho contribua com parcela significativa da desigualdade entre brancos e negros e entre homens e mulheres. Alcançar a posição de empregador(a) no Brasil significa estar “fora do lugar”.

Tabela 9 - Empregadores(as) - Média do rendimento mensal do trabalho principal segundo cor ou raça e sexo - Brasil 2014

		<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Total (linha)</b>	<b>Diferença %</b>	
<b>Brancos</b>	<b>Média</b>	6.182,98	4.977,44	5.817,27	1.205,54	-20,5
	<b>Desvio Padrão</b>	10.038,29	6.496,62	9.126,55		
<b>Negros</b>	<b>Média</b>	4.427,98	3.419,12	4.196,95	1.008,86	-22,8
	<b>Desvio Padrão</b>	6.214,89	3.785,66	5.764,67		
<b>Total (coluna)</b>	<b>Média</b>	5.538,49	4.535,51	5.259,89	1002,98	-18,1
	<b>Desvio padrão</b>	8.868,37	5.897,53	8.164,34		
	<b>Diferença</b>	1.755,00	1.558,32	1.620,32		
	<b>%</b>	- 28,4	- 31,3	- 27,9		

Fonte: Microdados da PNAD 2014. Elaboração própria.

Para terminar, cabe destacar que a desigualdade de rendimentos entre empregadores atinge toda a distribuição, mas não da mesma forma. O gráfico 1 demonstra a concentração da renda por meio da curva de Lorenz, que indica qual proporção da renda cabe a cada proporção dos(as) empregadores(as). O gráfico indica que há nítida desigualdade pois 50% da renda auferida pelos(as) empregadores(as) está concentrada nas mãos de apenas 16% deles(as), enquanto que 50% dos(as) empregadores(as) detém apenas 18% da renda. Considerando o perfil dominante dos brancos, é possível entrever que a concentração da renda entre os empregadores favorece os homens brancos, em detrimento dos(as) demais.

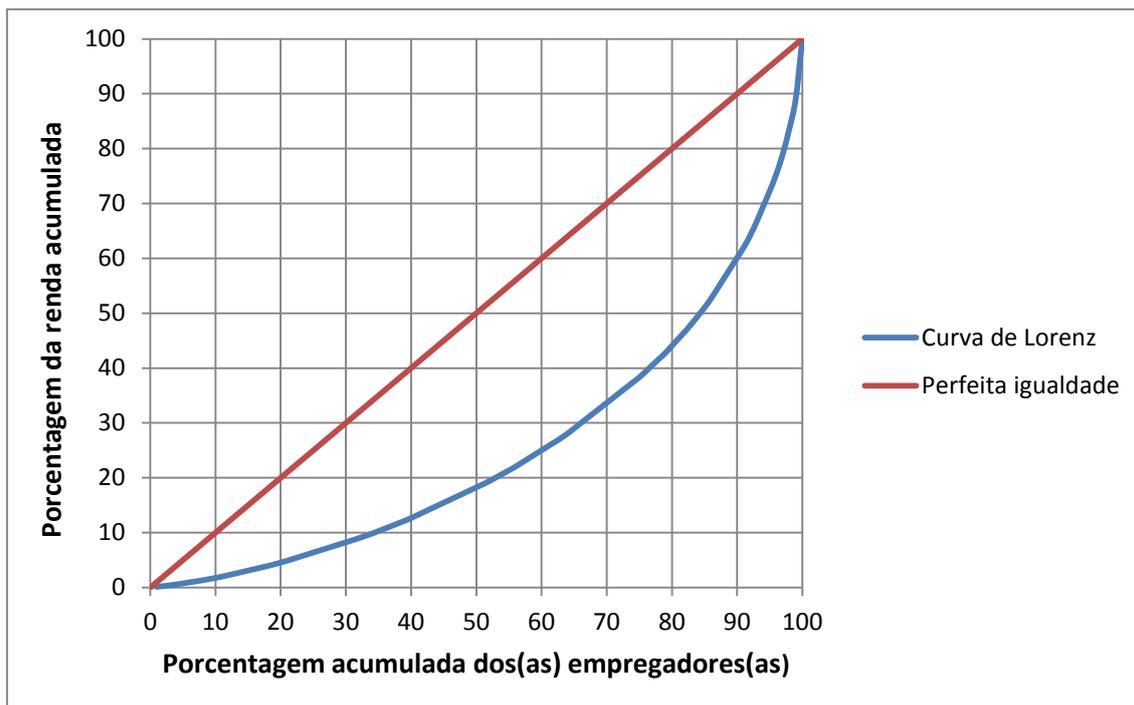


Gráfico 1 – Curva de Lorenz dos rendimentos dos(as) empregadores(as) - Brasil 2014

Fonte: Microdados da PNAD 2014. Elaboração própria.

NOTA: A reta azul representa a curva da perfeita igualdade na distribuição dos rendimentos e a curva vermelha representa a distribuição real, com base nos dados. Quanto maior a distância entre a curva e a reta, maior a desigualdade na distribuição dos rendimentos, pois indica concentração dos rendimentos nas mãos de uma pequena proporção de indivíduos.

Para levar adiante esta hipótese, utiliza-se uma Curva de Quantis para demonstrar a disparidade nos rendimentos entre homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras. Se a Curva de Lorenz indica uma desigualdade significativa em termos relativos, a Curva de Quantis (neste caso dividida em centésimos ou grupos de cem) indica a disparidade de rendimentos em termos absolutos. O gráfico 2, que abrange toda a distribuição e apresenta o comportamento dos rendimentos para os quatro grupos indica claramente que a disparidade entre os empregadores com rendimentos mais baixos praticamente inexistente. Os quatro grupos, nas faixas de renda inferiores, se confundem no gráfico. Contudo, conforme se avança para os rendimentos mais elevados, a disparidade aumenta gradativamente e as curvas de cada grupo distinguem-se nitidamente. O gráfico 3 repete os dados do gráfico 2, mas apenas para os(as) empregadores(as) que compõem o décimo com rendimento mais elevado, permitindo visualizar claramente a disparidade no topo da distribuição.

Fica evidente que os homens brancos, no topo da distribuição, apresentam os níveis de rendimento mais elevados. Homens negros e mulheres brancas se revezam na posição intermediária. As mulheres negras, por sua vez, se mantêm na posição menos favorável. A disparidade no topo da distribuição de rendimentos é evidente e coloca os homens brancos e

as mulheres negras em polos opostos: estas recebem, no último décimo da distribuição, menos da metade dos rendimentos alcançados pelos empregadores brancos, reforçando a tese de que a discriminação racial – e, em boa medida, também a de gênero – exerce efeitos mais contundentes e perversos nos estratos socioeconômicos mais elevados.

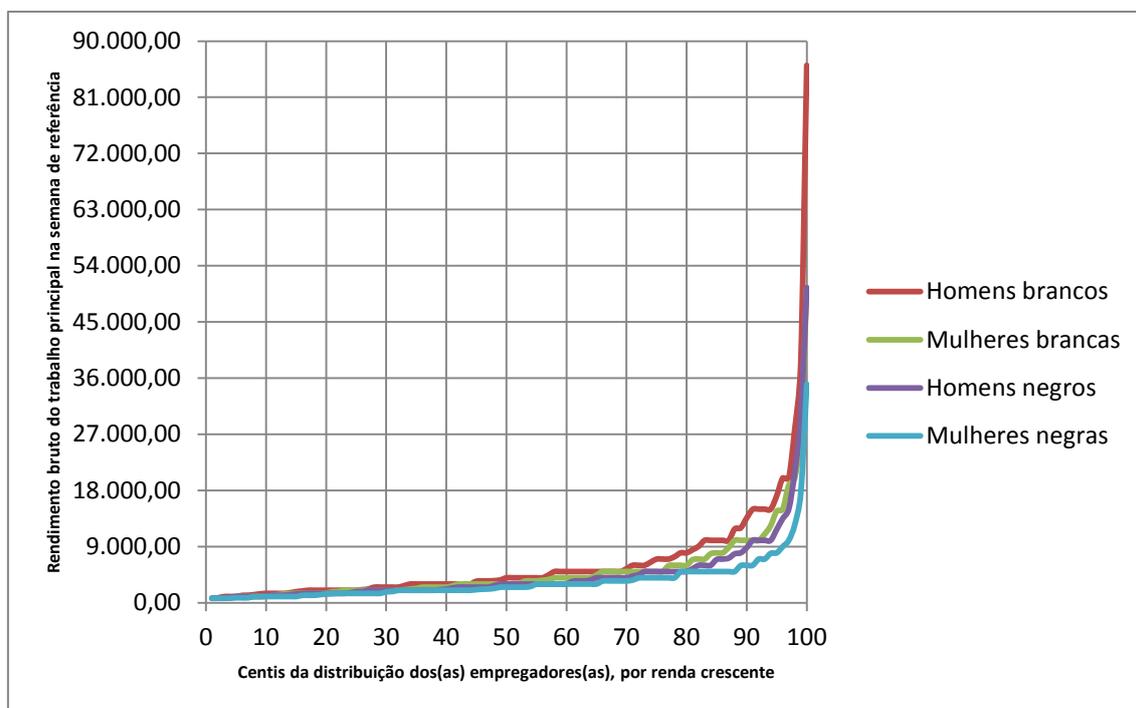


Gráfico 2 – Curva de Quantis dos rendimentos dos(as) empregadores(as), por grupos de cor/raça e sexo - Brasil 2014

Fonte: Microdados da PNAD 2014. Elaboração própria.

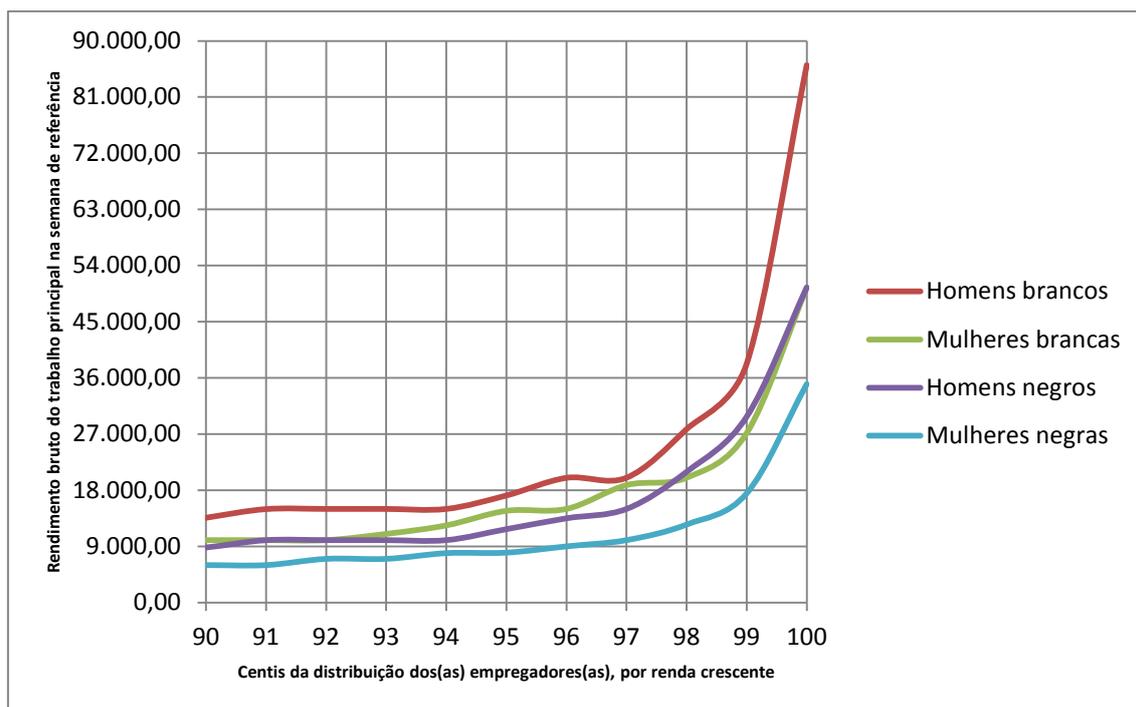


Gráfico 3 – Curva de Quantis dos rendimentos dos(as) empregadores(as), por grupos de cor/raça e sexo - Brasil 2014 (ampliado)

Fonte: Microdados da PNAD 2014. Elaboração própria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A influência da discriminação racial e do sexismo, historicamente incorporados às relações sociais como um todo e, em especial, ao mercado de trabalho, faz com que empregadores(as) negros(as) não alcancem os mesmos rendimentos de empregadores(as) brancos(as), mesmo quando suas características produtivas são semelhantes.

Para o entendimento adequado dos resultados, é preciso levar em conta a tese – sustentada fortemente pela literatura sobre desigualdade no mercado de trabalho – de que a discriminação racial se efetiva em diferentes etapas da vida dos negros, desde a sua origem social, passando pela escolarização, pela transição da escola para o trabalho, pela inserção ocupacional, até chegar aos rendimentos. Assim, muito dos efeitos da discriminação já se colocaram como barreiras para que os negros pudessem alcançar a posição de empregador. Amparados pelos resultados das estatísticas descritivas, que demonstram que os brancos são maioria nos estratos ocupacionais mais elevados, podemos concluir que a discriminação educacional e a segmentação do mercado de trabalho exercem um efeito anterior ao da discriminação que atinge os negros que se encontram na classe dos empregadores, apresentando-se, portanto, na forma de efeitos indiretos sobre os seus rendimentos.

Ao considerar indivíduos de uma mesma classe social, controlamos o efeito da composição de classe sobre a desigualdade, comparando indivíduos com diversas características comuns. No entanto, a heterogeneidade que caracteriza os empregadores não coloca em xeque o padrão societário que institucionalizou a discriminação na estrutura das relações sociais de forma que, sub-repticiamente, negros e mulheres vão acumulando prejuízos ao longo da vida que se refletem sobre suas recompensas mesmo quando alcanças as classes mais elevadas.

Isto demonstra que a desigualdade entre brancos e negros, decorrente da discriminação no mercado de trabalho, é significativa não apenas quando se compara a distribuição por raça entre os grupos ocupacionais e as posições de classe, mas também dentro dos grupos ocupacionais e dentro das classes. Consideramos significativo o fato de que, entre os empregadores, a desigualdade racial demonstra a mesma tendência verificada entre os empregados, dado que este último grupo tende a ser mais heterogêneo, enquanto o primeiro se caracteriza por requisitos mais específicos.

Além disso, os resultados mostram que as disparidades de cor/raça e sexo tendem a ser maiores entre os mais ricos. Para além da clivagem entre empregados e empregadores, há uma hierarquia de níveis de rendimentos dentro de cada um desses grupos que tende a respeitar uma homologia com a hierarquia vigente na sociedade como um todo, situação que coloca questões novas e desafiantes no horizonte da pesquisa sociológica. Para negros e mulheres, não basta alcançar a posição de empregador para alcançar igualdades de condições com os homens brancos, pois a disparidade de rendimentos tende a aumentar gradativamente quanto mais se caminha em direção aos mais ricos. A questão que se coloca é como compreender e combater a desigualdade dentro da desigualdade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Introdução. In: Organização Internacional do Trabalho. *Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios*. Brasília: OIT, 2010, p. 15-48.

ATKINSON, A. *Income and inequality in OECD countries: Data and explanation* (CESifo Working Paper No. 881). Munich, Germany: University of Munich. 2003

AZEVEDO, Thales. *As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social, classes sociais e grupos de prestígio*. Salvador: EdUFBA, 1996.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Discriminação racial e resistência na voz dos trabalhadores negros*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, Neuma. *Hierarquias em Classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p.51-76.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.132, p.537-572, set.-dez. 2007.

CACCIAMALI, Maria Cristina; HIRATA, Guilherme Issamu. Discriminação ou grupos em situação de desvantagem no mercado de trabalho? Uma análise do mercado de trabalho brasileiro acerca da raça e gênero. *Revista de Economia Mundial.*, v. 12, p.58-86, 2005.

CARD, D.; DiNARDO, J. E. Skill biased technological change and rising wage inequality: Some problems and puzzles. *Journal of Labor Economics*, 20, 2002, 733-783.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COTA, J.; BERMÚDEZ, K. Discriminación salarial por género em México. *Problemas del Desarrollo: revista latino-americana de economía*. Vol. 40, Num. 156.

DiPRETE, T. A. What Has Sociology Contributed to the Study of Inequality Trends? A Historical and Comparative Perspective. *American Behavioral Scientist*, 200750(5), 603–618. <http://doi.org/10.1177/0002764206295009>

ERIKSON, R., & GOLDTHORPE, J. H. (2002). Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 31–44. <http://doi.org/10.1257/089533002760278695>

FIGUEIREDO SANTOS, José Alcides. A Teoria e a Tipologia de Classe Neomarxista de Erik Olin Wright. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 377-410, 1998.

FIGUEIREDO SANTOS, José Alcides. *Questão de classe: teorias e debates acerca das classes sociais nos dias de hoje*. Juiz de Fora: Clio, 2004.

GUIMARÃES, Antônio S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GOLDTHORPE, J. H. (1987). *Social mobility in modern Britain*. New York: Clarendon.

GRUSKY, D. The past, present, and future of social inequality. In: GRUSKY, David. (Org). *Social stratification: class, race and gender in sociological perspective*. Boulder: Westview, 2001. p.3-51.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. *Cor e estratificação social no Brasil*. Rio de Janeiro: ContraCapa, 1999.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do V. (Orgs) *Origens e Destinos: desigualdade sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

LIMA, Márcia. *Serviço de branco, serviço de preto: um estudo sobre cor e trabalho no Brasil urbano*. (2001). Tese - Doutorado. IUPERJ, Rio de Janeiro.

MYLES, J. (2003). Where have all the sociologists gone? Explaining income inequality. *The Canadian Journal of Sociology*, 28(4), 551–559.

OSÓRIO, Rafael G. *A mobilidade social dos negros brasileiros*. IPEA: Texto para discussão 1033, 2004.

OSÓRIO, Rafael G. *A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006*. (2009). Tese – Doutorado em Sociologia. UnB, Brasília.

RIBEIRO, Carlos A. C. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

PIKETTY, T., & SAEZ, E. Income inequality in the United States 1913-1998. *Quarterly Journal of Economics*, 143, 1-39, 2003.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. *O perfil da discriminação no mercado de trabalho – homens negros, mulheres brancas e mulheres negras*. IPEA: Texto para discussão nº769, 2000.

SORENSEN, Aage. Toward a sounder basis for class analysis. *American Journal of Sociology*. Vol. 45(6), PP 1523-1528, 2000.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

THEODORO, Mário. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a Abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

TILLY, Charles. *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press, 1999.

WAGLEY, Charles. *Race and class in rural Brasil*. Paris: UNESCO, 1952.

WRIGHT, Erik Olin; PERRONE, Luca. Marxist Class Categories and Income Inequality. *American Sociological Review*, v. 42, n. 1, p. 32-55, Feb., 1977.

WRIGHT, Erik Olin. (1985). *Classes*. London: Verso.

\_\_\_\_\_. *Class structure and income determination*. New York: Academic Press. 1979.

\_\_\_\_\_. *Classcounts: comparative studies in class analysis*. Cambridge New York Paris: Cambridge University Press. 1997.

\_\_\_\_\_. Intersections and Interactions: Thinking about the relationship between class and other forms of inequality. Lecture 7, 2002. Disponível em: <https://www.ssc.wisc.edu/~wright/SOC621/298lec7.pdf>. Acesso em: 18:04/2015.

## MERCADOS DE TRABALHO CADA VEZ MAIS COMPETITIVOS EXIGEM MELHORES PRODUTORES/LEITORES DE TEXTOS

Joseany Rodrigues Cruz\*

### RESUMO

Este artigo visa apresentar, em uma perspectiva discursivo cognitiva, a relação direta existente entre um profissional bem inserido no mercado de trabalho e um bom produtor/leitor de textos. Isso porque, desde a Revolução Industrial, o perfil das empresas e, conseqüentemente, do trabalhador vem evoluindo. O mesmo é percebido nas relações sociais: diversas transformações da sociedade, aliadas à globalização e às novas tecnologias, vem mudando a concepção de trabalho e a relação entre empregado e empregador. Esse movimento constante da sociedade faz com que as empresas exijam trabalhadores mais qualificados e capazes de desenvolverem atividades dinâmicas e criativas atreladas ao aumento de produtividade, porém, sem deixar de lado a qualidade de vida e, sobretudo, as relações interpessoais estabelecidas entre os profissionais. Se antes isso era percebido com mais força no Sudeste do país, agora, esse fenômeno tomou as demais regiões e está presente, inclusive, no estado de Goiás.

**Palavras-chave:** Mercados de Trabalho. Competição. Texto.

### INTRODUÇÃO

Em todas as atividades cotidianas que realizamos, em interação com o ambiente e com os outros seres, seja trabalhando, caminhando em um parque em contato direto com a natureza, lendo um jornal, assistindo a um filme, interagindo em redes sociais virtuais, conversando com um colega, escolhendo alimentos no supermercado, estamos produzindo sentido. Esses são alguns exemplos mínimos quando o assunto é a capacidade que temos de produzir sentido. Fato é que criatividade e imaginação nos tornam diferentes dos outros animais. Poderia um chimpanzé, um elefante ou um leão fazerem o mesmo que nós? Eles conseguem inferir, imaginar, criar hipóteses e mundos, inventar, mentir, fingir, manifestar sentimentos, negar, interagir, estabelecer analogias etc.? Essas são capacidades específicas

---

\* Possui graduação em Jornalismo e em Letras e mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). É professora substituta de língua portuguesa I e II e literaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Goiás (IFG).

dos seres humanos. Para chegar a essa afirmativa, baseio-me em estudos de teorias da linguagem, sobretudo, nos pressupostos da teoria da linguagem como atividade constitutiva (FRANCHI, 1992), da teoria da enunciação (BENVENISTE, 1989), da Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002; BRANDT, 2004) e do conceito de recursividade como propriedade da mente (CORBALLIS, 2011). Até mesmo ações aparentemente simples e cotidianas, como perceber semelhanças e diferenças entre dois objetos ou duas pessoas, envolvem operações mentais diversas, implicadas no processamento discursivo e no processo de interlocução.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando falamos em linguagem, é necessário que ela seja pensada como uma atividade linguístico-cognitivo-social<sup>1</sup> constitutiva do ser humano, cuja finalidade principal não é a comunicação, mas sim a construção de uma visão de mundo que possa ser partilhada, que constitui as experiências humanas (FRANCHI, 1992). O que o autor faz é ir além de uma concepção restrita e formal de linguagem, uma vez que ela não é apenas uma ferramenta social, a “limitar-se pela observação de sua face exterior, puramente instrumental” (FRANCHI, 1992, p. 25).

Porém, a noção de linguagem como atividade constitutiva dos seres humanos nos leva a pensar que a linguagem se traduz numa atividade enunciativa do processo de interlocução. Na perspectiva de Benveniste (1989), o estabelecimento da relação EU/TU é uma condição necessária para que se dê a implementação de qualquer processamento discursivo, pois tal relação constitui o sistema de referências pessoais necessário para que os falantes utilizem a língua atualizando-a em atos de linguagem. Para o autor, o sujeito é constituído, portanto, quando um EU (enunciador) dirige-se a um TU (enunciatário), constituindo-se cada um no seu EU e vendo no outro um TU situados em um determinado tempo e espaço discursivos. O sujeito de Benveniste somente se constitui na relação linguística entre EU e TU. Nesta perspectiva, cada instância enunciativa estabelecida na interação entre EU e TU corresponde a um espaço mental básico de que tratam Fauconnier e Turner (2002), levando em conta, para tanto, os recursos linguísticos utilizados na criação dessas instâncias enunciativas.

---

<sup>1</sup> Ao assumir a linguagem como atividade linguístico-cognitivo-social, o termo “atividade” foi empregado no sentido de um fato social que possibilita e proporciona a interação entre as pessoas. Não há como entender a linguagem se não para exercer influência sobre os interlocutores. (FRANCHI, 1992)

Empiricamente, no momento em que ocorre uma entrevista de emprego, ou seja, o primeiro contato do empregado com o seu empregador, são vários os fatores que despertam o interesse deste, fatores que são armados, propositalmente, pelo empregado, desde a composição do currículo impresso até a roupa escolhida para estar diante de um futuro chefe, a fim de atingir e conquistar o emprego. O empregado cria a cena com a intenção de impressionar o empregador e alcançar a vaga disputada e, no caso de alcançá-la, precisa continuar fazendo isso, dia após dia, para garantir não só sua continuação na empresa, mas também, futuras promoções.

Detalhando um pouco mais, na perspectiva deste artigo, adoto a noção de texto de Beaugrande (1997), conforme o qual um texto não pode ser reduzido a palavras escritas em uma folha de papel é “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10), um sistema de conexões que inclui sons, palavras, sentidos, participantes do discurso, ações em um plano etc., entendendo por evento aquilo que acontece quando um texto é reconhecido como tal por meio da produção de sentido que ele permite.

Para Beaugrande (1997), um texto é um multissistema composto por vários sistemas interativos, como sons, palavras e frases.

Assim, a sequência que ouvimos ou vemos é como a ponta de um *iceberg* - uma pequena quantidade de matéria e energia para que uma enorme quantidade de informação seja 'condensada' por um falante ou escritor e está pronto para ser "amplificado" por um ouvinte ou leitor (1997, p. 11).

No caso do tipo de texto em questão<sup>2</sup>, afirmo que é na relação eu/tu (enunciador/enunciatário) que se dá a possibilidade de produção do discurso, pois ela constitui o sistema de referências pessoais necessário para que os falantes se apropriem da língua e a atualizem pelo ato de linguagem. Esse sistema de referências manifesta-se por intermédio da implementação de certas estratégias responsáveis pela construção do enunciador e do enunciatário no discurso produzido na/pela enunciação. Nessa perspectiva, os interlocutores, interativamente, na produção e recepção de textos, como uma atividade interacional e dialógica, constroem-se especularmente como enunciadores e enunciatários, na/para a construção da referência, em um determinado espaço e tempo discursivos.

---

<sup>2</sup> Considero o tipo de texto em questão, ou seja, o primeiro contato entre empregado e empregador e a manutenção dessa relação, como um evento comunicativo (BEAUGRANDE, 1997) que chamo, neste artigo, de encenação discursiva.

## CONFIGURAÇÃO DAS INSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS

Em todo e qualquer texto, várias instâncias enunciativas são colocadas em cena. Essas instâncias enunciativas são configuradas em termos de atividades, de operações efetivadas por um tipo de locutor. Imaginemos o caso da configuração de uma capa de jornal, por exemplo. O editor de jornal que, em cada uma das editorias, independentemente de qual for, pauta os temas que serão tomados como notícia levando sempre em consideração os critérios de noticiabilidade e os aspectos que definem a identidade do jornal, ou seja, escolhe as reportagens que farão parte da publicação, o foco dado pelo repórter em relação à notícia, qual abordagem será feita, o tamanho dela e o espaço ocupado na publicação, entre outros aspectos que definem a identidade do jornal, sempre em função do interesse de seu público-alvo.

Em termos de operações, o editor do jornal age construindo-se como um enunciador típico, que representa e reconhece o estilo e a linha editorial desse jornal específico, que pode ser mais popular ou socialmente reconhecido como mais sérios e formais. Cada jornal possui características próprias, como, por exemplo, o caráter humorístico diante dos fatos noticiados ou a abordagem mais severa. Além disso, esse editor age dirigindo-se a um alocutário específico, um tipo de leitor específico, produzindo textos/sentidos que visam a induzi-lo a se construir como o enunciatário pretendido, um cliente a ser construído, ou aquele que já foi fidelizado ou a ser fidelizado.<sup>3</sup>

Reitero que as fotografias, cores, diagramações, tamanho das letras, entre outros itens que configuram a primeira página, não estão ali por acaso; eles exercem um papel importante na configuração da instância enunciativa.

## O PROCESSO DE CO-REFERENCIAÇÃO

No processo explicitado acima, locutor(es) e alocutário(s) optam por co-referenciar<sup>4</sup> determinados temas e não outros, colocados em cena e organizados pela produção das primeiras páginas, que é o primeiro contato estabelecido entre eles. Nesse processo, há um editor que escreve para seu leitor, sobre determinado assunto, com a intenção de chamar sua

---

<sup>3</sup> A próxima seção visa esclarecer o processo de co-referenciação entre eles.

<sup>4</sup> Uso o termo “co-referenciar” no sentido de Benveniste (1989, p. 84), em “O aparelho formal da enunciação”.

atenção. Nesse processo, há um editor (locutor) que fala para um leitor (alocutário), sobre notícias do cotidiano, com a intenção de vender jornal e fidelizar o seu público. A maneira como se fala e aquilo sobre o que se fala refletem o estilo do jornal, conforme já dito, mas também define seu público, uma vez que a leitura é pautada pelo interesse do leitor, que reconhece e se identifica com a publicação. Essas atividades de co-referenciação envolvem operações discursivo cognitivas, operações de *blends*, implementados com uma intenção pré-determinada, e que também envolve operações pelas quais os interlocutores constroem, mantêm e gerenciam, num determinado tempo/espço discursivo, uma interlocução específica, mediante a qual mantêm a “relação enunciador/ enunciatário”, na/pela qual co-referenciam determinados conteúdos, determinadas estruturas de significados pretendidos com fins específicos e pré-determinados. A relação intersubjetiva é intencionalmente criada e mantida pelos interlocutores: a relação enunciador/enunciatário reflete a intersubjetividade identitária da interlocução entre o jornal e seu público-alvo.

Visto isso, afirmo que os interesses dos interlocutores que participam da construção interlocutiva estão relacionados a valores (relativos à sexualidade, por exemplo), agregados à encenação interlocutiva, visando à consecução de fins comunicacionais específicos. Trata-se de valores que anunciam/denunciam propriedades constituintes da intersubjetividade dos interlocutores em questão.

Mas, o que essas teorias representam para nós? O sujeito, ao se construir como enunciador e o outro como enunciatário, por meio de operações discursivas, opera por *blends*, por integração conceptual. Clareando um pouco mais: essa relação estabelecida entre enunciador/enunciatário e o conteúdo referencial, ou seja, quem fala, a quem fala, sobre o que se fala, emergem de operações cognitivas básicas e recursivas de integração conceptual (*blend*).

Porque recursivas? Porque tais operações só são possíveis graças a uma propriedade básica da mente humana: a recursividade. Corballis (2011) defende que a mente-cérebro dos seres humanos é, por natureza, recursiva. Baseando-se em pressupostos da Neurociência, da Psicologia, de estudos sobre o comportamento animal, da Antropologia e da Arqueologia, o autor afirma que a recursividade levou ao surgimento da linguagem e da fala, que, finalmente, permitiu-nos partilhar com nossos pares nossos pensamentos. A recursividade, como propriedade, guia a forma como nossa mente se organiza. Memórias do passado, por exemplo, são essencialmente inserções de um passado consciente em um presente consciente, e essa operação é, necessariamente, recursiva. Outro exemplo: em nossas interações com as pessoas, conseguimos inferir o que elas estão pensando naquele momento. Inferir o que o outro está

pensando, como também inferir que ele infere o que eu estou pensando, é um processo recursivo.

### **Mas, o que isso tem a ver com a minha habilidade de produzir um bom texto?**

É graças a recursividade que somos capazes de produzir sentido: ativamos nossa memória e relembramos fatos passados, já conhecidos e os projetamos para o futuro em novas unidades discursivas. O mesmo acontece quando acionamos conhecimentos já obtidos anteriormente e os transcrevemos para o papel, no caso de uma redação, por exemplo. Ou seja, é essa propriedade – a recursividade – o constituinte organizador da nossa capacidade de operar na/pela linguagem, numa atividade enunciativa, é a capacidade humana de encaixar, recursivamente, instâncias enunciativas que nos leva a produzir sentido e conseqüentemente, bons textos. Reconhecer como se dá esse processo é a chave para dominar, por exemplo, o tipo textual dissertativo-argumentativo e também os mais diversos gêneros textuais. É possível detalhar mais esse raciocínio: quando o escritor escolhe este e não aquele argumento, opta por referenciar um e não outro, ele tenta prever o seu leitor, tenta inferir os seus desejos de leitura e de correção, e, neste momento, você, escritor, realiza todas as operações citadas neste artigo. E não só você, o seu leitor faz a mesma coisa, mesmo que seja, para ele, uma atividade inconsciente. Conhecer e dominar o processo mental de construção de sentido permite que você controle o seu texto e a leitura dele, independentemente de quem a faça. Assim, as chances do seu texto ser avaliado positivamente em processos seletivos com redação não apenas dobram. Elas passam a ser um fato consumado e não mais um desejo, muitas vezes inalcançável pelos métodos de ensino tradicionais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Toda produção textual é uma atividade interacional, é a concretização das atividades de linguagem já mencionadas nas seções anteriores.

Resumo que, na atividade de linguagem, os interlocutores, na produção e recepção de textos, instituem-se como enunciadore e enunciatários, em um determinado tempo e espaço discursivos, no estabelecimento de uma relação com o mundo e com o outro, conforme postula Benveniste (1989).

Assim, para focar as operações que são básicas no processo de produção de sentido, no que tange ao objeto desta pesquisa, iniciei por apresentar os aspectos da Teoria da Enunciação. Assim, assumo, com Benveniste, que o estabelecimento da relação EU/TU é uma condição necessária para que se dê a implementação do processamento discursivo, pois ela constitui o sistema de referências pessoais necessário para que os falantes utilizem a língua atualizando-a em atos de linguagem. Para haver enunciação, é necessário um locutor que, ao estabelecer uma relação com o mundo e com o outro, se apropria da língua constrói a referência através do discurso, o que desencadeia a necessidade de se instituir um processo de “co-referenciação”, possível na interação entre os co-locutores.

Para abordar os processos enunciativos e a relação enunciador/enunciatário, em uma perspectiva discursivocognitiva, fez-se necessária, na seção teórica, a articulação de algumas teorias, que possibilitaram a construção do quadro de referência teórico-metodológica adotado neste trabalho. Assim, estabeleço uma interface teórica entre a Teoria da Integração Conceptual e a Teoria da Enunciação, o que considero possível pelo fato de essas teorias tratarem a linguagem como atividade discursiva constitutiva dos seres humanos. Saliento que, nessa articulação, nem todos os elementos dessas teorias foram considerados como relevantes para a constituição do quadro teórico específico.

Afirmo que as operações mentais têm um papel central, não apenas no modo como pensamos, mas, também, no modo como aprendemos e vivemos, sendo, portanto, essenciais à produção de sentido. Muitos são os elementos “manipulados” na composição das cenas enunciativas: os participantes do discurso, os objetivos, o momento e o lugar em que se dá a interação, os objetos do discurso, aquilo sobre “o que se diz” e “como” se “diz” etc. É na relação enunciador/enunciatário que essas operações se manifestam. Ao analisar alguns exemplos, nesta seção, encontrei pistas que possibilitam revelar como se dá esse processo. Nessa perspectiva, o modo como os seres humanos agem e se comportam, no processo de produção de sentido, na e pela linguagem, se mostra como um fenômeno sempre novo, único em cada uma de suas instanciações, caracterizando-se como uma atividade criativa e constitutiva dos seres humanos.

Visto isso, abordei também que o pensamento criativo e imaginativo possibilita aos seres humanos inferir, hipotetizar, inventar, criar mundos, fazer analogias, contrapor etc., muitas vezes sem se dar conta do que está por trás disso. Há diversas frentes de pesquisa que buscam explicar esse processo e as operações mentais que estão por trás dele. Para Fauconnier e Turner (2002), até mesmo pensamentos aparentemente simples e cotidianos,

como perceber semelhanças e diferenças, envolvem complexidades, em geral, não evidenciadas por teorias formais.

Defendo que a linguagem é uma atividade constitutiva do ser humano, cuja finalidade principal não é a comunicação, mas sim a construção de uma visão de mundo compartilhada, que constitui as experiências humanas (FRANCHI, 1992). Assim, pensar a linguagem como atividade constitutiva do ser humano pressupõe compreender a instabilidade da linguagem que é um sistema aberto, dinâmico e criativo.

Segundo Fauconnier e Turner (2002), a produção de sentido ocorre no processo de criação, articulação e integração de espaços mentais, construídos e reconstruídos o tempo todo. A mente humana contrapõe e integra dois ou mais espaços de entrada, chamados de *inputs*, produzindo sempre um novo espaço, o *blend*, diferente dos que o originaram e dotado de algumas semelhanças. O espaço genérico ou espaço básico é onde se conectam as informações gerais comuns aos espaços de entrada (*inputs*), que se apresentam pela parte e contraparte – factual e contrafactual, respectivamente, sem as quais não pode ocorrer o *blend*: espaço onde se projetam estruturas captadas nos demais espaços para que se dê a produção de sentido.

Nesse contexto, a contrafactualidade, operacionalizada pela configuração de contraposições, é condição para que se dê a integração desses espaços. Isso porque, na perspectiva da Teoria da Integração Conceptual, a contrafactualidade, mais do que uma relação vital, é uma propriedade básica da mente humana, propriedade essa que tem um papel central, não apenas no modo como pensamos, mas, também, no modo como aprendemos, interagimos e vivemos, sendo, portanto, essencial para a compreensão da produção de sentido.

Ainda sobre a interação conceptual, adoto também postulados de Brandt (2004), que propõe que a criação de uma rede de integração conceptual implica que seja instituído um espaço semiótico base. A partir dele, são instaurados o espaço de apresentação e o espaço de referência. A partir da integração desses dois espaços, emerge o espaço virtual, o *blend*, que é calibrado por um *frame* de relevância.

O conceito de recursividade utilizado por nós é o de Corballis (2011), que defende a tese segundo a qual a mente humana é, por natureza, recursiva. A nossa capacidade de viajar mentalmente no tempo, que corresponde à habilidade de recordar episódios do passado e imaginar acontecimentos futuros é um tipo de recursão. Nossa memória nos permite recuperar o passado e nos projetar no futuro, pela propriedade da recursividade. Pensar sobre o ato de pensar, ou seja, habilidade para entender o que se passa na mente de outras pessoas,

para dizer que penso que sei o que você está pensando e penso que você sabe que eu sei que você sabe que eu estou pensando, também é recursivo.

Busquei postulados de Oakley e Hougaard (2008) porque os autores defendem que a Teoria da Integração Conceptual não considera a interação entre os indivíduos. No meu ponto de vista, eles dão um salto teórico, na medida em que defendem que a compressão precisa ser vista como um processo compartilhado entre os seres humanos em interação. E, diante da amplitude dessas operações, adoto também o conceito de Pascual (2008) sobre *blends* ou compressões de interações fictivas como um processo cognitivo fundamental.

E, para falar em sentido, é preciso reconhecer ainda um texto como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997), um sistema de conexões que inclui elementos tais como sons, palavras, significados, participantes do discurso, ações em um plano etc.

Dessa maneira, considero que a adoção da Teoria da Integração Conceptual na abordagem do objeto do estudo proposto implica estudar a realização das conexões cognitivas geradas por operações discursivas que englobam desde a escolha do léxico e a opção por determinada construção gramatical até a adoção de estratégias discursivas específicas, visando à produção de diferentes e possíveis efeitos de sentido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Campina: Pontes, 1989.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **O fenômeno da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva**. 2009. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CORBALLIS, Michael C. **The recursive mind: the origins of human language, thought, and civilization**. Princeton University Press, 2011.

FAUCONNIER, Gilles. **Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language** (1985). Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. The origin of language as a product of the evolution of modern cognition. In: LAKS, Bernard (Ed.). **Origin and evolution of languages: approaches, models, paradigms**. Equinox, mar. 2008).

Observatório em Debate, n. 2, dez. 2015. p. 158-167.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **Polysemy and conceptual blending**. In *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*. Ed. Brigitte Nerlich, Vimala Herman, Zazie Todd, David Clarke. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. P. 79-94. (*Trends in Linguistics*, 2003.)

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 22, p. 9-39, Campinas, 1992.

OAKLEY, Todd; HOUGAARD, Anders. **Mental spaces in discourse and interaction**. John Benjamins Publishing Co., 2008.

TURNER, Mark. The art of compression. In: TURNER, Mark. **The artful mind**: cognitive science and the riddle of human creativity. New York: The Oxford University Press, 2006.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação de massa**. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa\*

### RESUMO

O presente trabalho objetivou identificar as crenças e as percepções dos estudantes do curso técnico integrado ao ensino médio. O referencial teórico utilizado pautou-se na Teoria das Representações Sociais e nas políticas educacionais de base do ensino profissionalizante. A pesquisa de delineamento qualitativo utilizou o roteiro de entrevistas semi-estruturadas e o teste de associação livre de palavras. Participaram da pesquisa 40 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados de um campus do Instituto Federal de Goiás. A escolha por esses participantes justificou-se pelo momento de implantação da referida instituição de ensino e pela necessidade de se ter acesso ao que pensam os estudantes sobre essa nova modalidade de ensino na região local. Os resultados apontaram a necessidade do debate mais amplo a respeito das repercussões do ensino profissionalizante na região e os desdobramentos para a trajetória acadêmica desses alunos. Além de evidenciar agendas de pesquisas futuras sobre a importância do diálogo consubstanciado entre as produções já existentes sobre o ensino profissionalizante, as questões do mundo do trabalho e a educação básica.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Ensino profissionalizante. Técnico integrado.

### INTRODUÇÃO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é uma dimensão teórica-metodológica interdisciplinar que foi desenvolvida na França por meio do trabalho “La Psychanalyse son Image et son Public”, de Serge Moscovici. O autor nesta obra buscou compreender como o senso comum se apropriou do saber psicanalítico, afirmando que o indivíduo não introjeta de forma passiva as informações que a ciência propaga, mas acomodam esses conteúdos transformando-os conforme a sua realidade social e tecendo-os coletivamente, por meio da comunicação, de forma que estabelecem novas teorias nas quais as pessoas passam a explicar a realidade e interagir ativamente com ela, reconstruindo-a. Neste viés o estudo das representações sociais propõe-se a investigar o que pensam, porque pensam e como pensam os sujeitos a respeito de um determinado objeto.

---

\* Possui curso de tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (IFPI), graduação em Psicologia (UESPI) e mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (UnB). É psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (UnB).

No Brasil, por volta da década de 70, tem-se as primeiras inserções dos estudos das representações sociais na tentativa de responder aos problemas cotidianos existentes na sociedade. As Representações Sociais são entendidas, portanto, como uma forma de conhecimento do “senso comum”, socialmente elaborado e partilhado; cuja orientação é voltada para prática e conduta e é compartilhado socialmente. De semelhante modo quanto à construção conceitual das Representações Sociais, tem-se a dimensão da Identidade. A literatura da área tem apontado estudos múltiplos e em diversos níveis de análise que consideram os seus aspectos pessoais e sociais (MACHADO, 2003). De acordo com as produções de Tajfel e Turner (1979) e Tajfel (1982), a Teoria da Identidade Social refere-se ao conhecimento do sujeito pertencente a um grupo, acompanhado de significação e valor emocional. Ao evocar o termo identidade, é comum se pensar que esse termo está associado a um aspecto/traço imutável do indivíduo que o caracteriza. Na verdade, há uma transposição do significado de identidade para representação (CIAMPA, 2007). No âmbito do trabalho, por exemplo, percebe-se facilmente tal afirmação. O trabalhador deixa de ser o indivíduo e passa a ser associado a um cargo ou atividade que desenvolve.

Ampliando a discussão do construto de identidade, o ensino profissionalizante brasileiro por décadas esteve associado à representação social de que o estudante dessa modalidade de ensino estaria em busca de uma formação meramente técnica e voltada exclusivamente para as questões do trabalho. Historicamente o processo de reconhecimento institucional e da oferta educativa nesses espaços foi relacionado à garantia de acesso das classes sociais menos favorecidas ou daqueles que não teriam condições acadêmicas de ingressar em cursos de nível superior.

Ocorre que desde as mudanças trazidas pela revolução industrial no país, as políticas envolvendo o ensino profissionalizante foram sendo aperfeiçoadas e revistas em defesa de uma oferta de cursos endereçados para o desenvolvimento integral e profissional da sua comunidade acadêmica. Atualmente, o ensino profissionalizante ocupa relevante espaço nas políticas educacionais. As instituições federais de ensino são apresentadas como espaços ricos e convidativos para o investimento na formação profissional qualificada da comunidade acadêmica e também para a cooperação significativa com o crescimento socioeconômico do país. Neste sentido, o desafio proposto está em conciliar as contribuições da TRS com a perspectiva do indivíduo identificar-se, de fato, com o que faz cotidianamente (cursar o ensino técnico integrado), associado ao seu sentido de pertença ao grupo (representações dos estudantes sobre o ensino profissionalizante). Portanto, nesse artigo o objetivo foi estudar as

representações sociais dos estudantes do curso técnico integrado ao ensino médio a respeito do ensino profissionalizante.

## **1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: “O PENSAR PELA BOCA”**

A definição das representações sociais é expressa pelo conjunto de opiniões, conceitos e explicações que são construídas pelos grupos sociais por meio das comunicações cotidianas. A Teoria das Representações Sociais (TRS) é entendida também como “teorias do senso comum” que possibilitam ao indivíduo compreender, reter e construir a realidade social. Neste sentido, a representação social é a “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1961, p. 329).

Ainda sobre o conceito das representações sociais, Jodelet (2001, p. 22) definiu como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. As representações sociais permitem que os indivíduos, via código de comunicação, torne em familiar aquilo que é não-familiar. A gênese da representação social defendida por Moscovici (1961) implicou na transformação de um saber em um outro saber. Neste sentido, ocorre a transformação do abstrato em concreto, acompanhado de um ajustamento (objetivação) e da assimilação dos novos elementos de um objeto em sistema de categorias já existentes, também mediante alguns ajustes (ancoragem).

De modo geral, o conteúdo de uma representação é organizado conforme três dimensões imprescindíveis, a saber: a informação, correspondente a um conjunto de conhecimentos ligados ao objeto; ao campo representacional, vinculado a organização da informação e a atitude que diz respeito à orientação dos indivíduos em relação ao objeto, seja favorável ou desfavorável (MOSCOVICI, 1961). Conforme Abric (1998) e Almeida (2005), a TRS estabelecem quatro funções essenciais nas relações e práticas sociais dos sujeitos. São elas: função de saber; função identitária; função de orientação e função justificadora. A função de saber das representações sociais exerce o papel fundamental no processo de comunicação social. Por meio dessa representação é que o sujeito se torna capaz de compreender e explicitar a realidade. A função identitária, por sua vez, garante ao sujeito a visibilidade nos processos de comparação social, na qual se estabelece uma identidade para ele e o situa em grupos sociais específicos. A função de orientação da representação social

está orientada para os comportamentos e as práticas sociais desse sujeito, baseada na finalidade da situação na qual ele estabelece uma representação de si, representação do seu grupo e de outro grupo. E por fim, a função justificadora da representação social que objetiva preservar e justificar a diferenciação social, onde é possível estereotipar as relações entre os grupos, contribuindo para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

O estudo em representações sociais ressalta que “toda representação é uma representação de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)” (MOSCOVICI, 1961, p. 329). No sentido de trazer à tona o saber e o conhecimento do sujeito sob determinado objeto. A objetivação refere-se ao processo de materialização da ideia a respeito do objeto sobre uma imagem palpável. Já a ancoragem corresponde ao processo de assimilação de um signo novo a gama de significados particulares do sujeito. Por esse processo o objeto representacional é categorizado, adaptado e integrado a um conjunto de crenças e os valores já definidos pelo indivíduo como resultado da sua interação sócio-histórico e cultural. Nessa perspectiva, a TRS compromete-se em estudar o que pensam os indivíduos, por que pensam e como pensam a respeito de determinado fenômeno. Os estudos em TRS constituíram-se por três correntes teóricas complementares compostas pela mesma matriz básica. São elas a abordagem culturalista de Denise Jodelet; a abordagem societal de Willem Doise e a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric (ALMEIDA, 2005).

A abordagem culturalista, proposta por Jodelet considerada a maior divulgadora do campo de estudo em representações sociais e que mais se aproxima à original de Moscovici, defende a necessidade de apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos que possuem a respeito de um dado objeto; os comportamentos e as práticas sociais por meio dos quais as representações se manifestam; atentar para os documentos e registros que contém os comportamentos institucionalizados e os meios de comunicação de massa, que auxiliam na manutenção e na transformação das representações. Em síntese, a sua abordagem é considerada como culturalista ou processual. Nos seus estudos, Jodelet enfatizou a importância de se valorizar tanto os discursos das pessoas e dos grupos que mantinham as representações quanto seus comportamentos e práticas sociais nas quais elas são manifestadas. Além disso, defendeu a importância de se considerar a análise documental como técnica de registro dos discursos, das práticas, dos comportamentos prescritos e das interpretações dados pelos meios de comunicação de massa (SÁ, 1998).

A abordagem societal, também classificada como a mais sociológica foi idealizada por Doise que liderou o grupo de pesquisa em Genebra. Essa abordagem aponta que os processos dos indivíduos para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais.

Dispõe de quatro níveis de análise, a saber: a) processos intra-individuais; b) processos interindividuais; c) as diferentes posições que os sujeitos ocupam nas relações sociais; e d) os sistemas de crenças e normas que originam o comportamento (DOISE, 1984). Os processos intra-individuais refletem sobre os modos de organização das experiências do sujeito e o seu meio social. Os processos interindividuais propõem-se a explicar por meio dos sistemas de interação das dinâmicas sociais, além de considerar a posição que este sujeito ocupa nas relações sociais e que, conseqüentemente, influencia nas dimensões de análise anteriores e, por fim, nos sistemas de crenças e normas que dão significados ao comportamento do indivíduo.

Para DOISE (1984), os estudos em representações sociais estavam estruturados em três fases. Na primeira etapa, os elementos mais consensuais da representação, situados no campo comum, eram identificados. No entanto, o entendimento dessa abordagem é de que as representações são construídas entre o limiar do social e do psicológico, dessa forma seria salutar identificar os princípios organizadores das variações individuais existentes no campo comum. E, por fim, ao se delinear um estudo em representações sociais havia a importância da análise societal dos processos de ancoragem que envolvia essas variações.

A Teoria do Núcleo Central (TNC), por sua vez, proposta por Jean-Claude Abric é um desdobramento dos estudos em representações sociais. Essa proposta teórica se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, entendendo-o como um conjunto organizado ou estruturado, não como um simples conjunto de ideias e valores. A TNC foi proposta para compreender e explicar o processo de transformação das representações. A defesa apresentada por ABRIC (1998) era de que toda representação seria organizada em torno de um núcleo e que não se deveria limitar a identificar o conteúdo do sujeito sobre determinado objeto, pois necessariamente deveria ser incluído o estudo de sua estrutura e organização interna.

A corrente teórica apresentada por ABRIC (1998) ratificou o papel do núcleo central como responsável pela organização da representação social. Esse núcleo é determinado pela natureza do objeto e das relações grupais estabelecidas sob esse objeto. O núcleo central apresenta-se por meio de duas funções, a saber: a) geradora e b) organizadora. A primeira é a responsável por garantir aos elementos o sentido e a segunda por se apresentar como elemento unificador e estabilizador da representação. No entanto, vale ressaltar que a simples identificação do núcleo central de uma representação não seria suficiente para o seu reconhecimento e especificação.

Neste sentido, ao redor do núcleo central tem-se os elementos periféricos que respondem por três principais funções: concretização; regulação e defesa. A associação do núcleo central e os elementos periféricos ressaltam o papel específico e complementar que possuem em torno das representações sociais. Corroborando com o discurso de ABRIC (1998) ao mencionar que as representações são, simultaneamente, consensuais e sistematizadas por fortes diferenças individuais.

Os trabalhos desenvolvidos na perspectiva estrutural das representações sociais abrangeram a compreensão e a evolução das mentalidades, a ação sobre as atitudes e as opiniões, a influência social e, também, a organização interna e as regras de transformação social. As estratégias metodológicas para conduzir os estudos das representações sociais são de caráter pluri-metodológico e compreendem a representação como o conjunto de valores compartilhados e vivenciados pelos indivíduos da sociedade. Quanto às técnicas de levantamento de conteúdo das representações sociais, destacam-se as entrevistas; os questionários e a análise documental, com as devidas contribuições e limitações. De maneira que possam ser identificadas e articuladas o pensar e o fazer do indivíduo em determinado contexto. Como forma de produção de conhecimento, a TRS é reconhecida pela comunidade científica como uma proposta teórica capaz de abranger objetos de inúmeras áreas da ciência.

Especificamente no contexto educacional, o uso das representações sociais como categoria analítica é considerado um avanço de caráter epistemológico na área das ciências psicossociais, pois possibilita um melhor aprofundamento sobre a compreensão do aluno a respeito do sistema de ensino, do mercado de trabalho e das relações de produção que descrevem sua estrutura social na qual estão inseridos. De acordo com FRANCO e NOVAES (2001), existem estudos que discutem as concepções dos alunos do ensino médio sobre a escola e dos professores sobre o trabalho de ensinar, porém, ainda são residuais as produções que utilizam a TRS sob a defesa de que as construções que são pensadas e faladas representam, portanto, a interiorização da ação pelo sujeito.

Neste sentido, conduzir um estudo à luz da TRS, além de exigir um resgate das concepções teóricas e metodológicas, requer uma discussão das principais características que constituem o cenário da investigação - o ensino profissionalizante - para que, assim, seja possível compreender as falas dos estudantes que reproduzem e estão inseridos em uma determinada realidade social e histórica, respectivamente. Diante do exposto, será apresentada uma breve síntese do percurso de consolidação do ensino profissional brasileiro.

### O ENSINO PROFISSIONALIZANTE: A ESCOLA E O TRABALHO

O ensino profissionalizante foi objeto central de análise das representações sociais dos estudantes do curso técnico integrado ao ensino médio. Embora seja uma modalidade de ensino centenária no país, o enfoque das pesquisas empíricas não apresentam tradição em discutir as percepções elaboradas por estudantes regulares nas instituições ofertantes da formação técnica. Neste sentido, vale ressaltar os estudos de FRANCO e NOVAES (2001), LEMOS, COSTA e LIMA (2013) e de SOUSA, GALVÃO e SARAIVA (2014) que propuseram identificar as representações sociais dos estudantes inseridos em cursos de nível médio voltado para a formação profissional, considerando a realidade de adolescentes e dos jovens adultos. Diante do exposto, para compreender as crenças e percepções desses estudantes foi necessário, inicialmente, retomar aos sentidos assumidos pela educação profissional, a partir da reforma da década de 1990 e os desafios a serem enfrentados na retomada da vinculação entre formação para o trabalho e a elevação dos níveis de escolaridade por meio da implementação dos cursos de ensino médio integrado, apregoados pela política educacional da Rede Federal Técnica e Tecnológica.

De acordo com Garcia (2000), havia um interesse das políticas educacionais do ensino profissionalizante de refutar a hipótese sustentada pela continuidade da hegemonia da educação profissional desintegrada (caracterizada pela oferta de cursos de formação para o trabalho, desarticulados dos níveis regulares de ensino) frente às possibilidades de implementação do ensino médio integrado. Ao tratar especificamente da educação profissional, a Lei Nº 9.394/1996 indicou algumas possibilidades de organização: integração com as diferentes formas de educação (parágrafo único do art. 39) e “articulação com o ensino regular ou por [meio de] diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40). Houve, ainda, a explicitação de que as escolas técnicas e profissionais (até então identificadas como aquelas que ofertavam predominantemente cursos de 2º grau de caráter técnico ou profissionalizante), “além de seus cursos regulares”, passarão a ofertar “cursos especiais, abertos à comunidade”, voltados para a educação profissional, sem condicionamento da matrícula aos níveis de escolaridade (art. 42). O texto da lei apresentou a possibilidade do ensino médio preparar os estudantes para “o exercício de profissões técnicas”, garantida a formação geral (parágrafo segundo do art. 36). Essa proposta foi uma dentre tantas formas de organização da educação profissional previstas na legislação.

A primeira formatação da estrutura de base para a oferta do ensino profissionalizante foi prevista a partir do Decreto nº 7.566/1909. Nesse documento legal originou-se dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, sob a jurisdição do extinto Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis que garantia o oferecimento obrigatório do ensino profissional industrial no Brasil. Posteriormente em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices. Esse período foi um marco da grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas que já existiam.

A Constituição brasileira de 1937 foi o primeiro dispositivo legal a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial. No ano de 1942, o presidente Vargas fez um novo investimento no ensino ao institucionalizar um conjunto de leis orgânicas, conhecido como reforma Capanema. Essa reforma apresentou o Decreto nº 4.073/1942 como o documento regulamentador da oferta de cursos de formação técnica nos mais diferentes tipos de instituições, tais como: a) escolas técnicas; b) escolas industriais; c) escolas artesanais; d) escolas de aprendizagem, e outras parcerias interessadas nos cursos profissionalizantes. Fundamentado nesse escopo legal, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas.

A Reforma Capanema reformulou todo o ensino no país, e tinha como principais pontos, a saber: a) o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; b) o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e c) os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. A partir desse momento político educacional, deu-se início formalmente, ao processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, já que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. Essas instituições ganharam autonomia didática e de gestão. Por conseguinte, intensificaram a formação de técnicos, recursos humanos indispensáveis no processo de aceleração do processo de industrialização. Por meio da Lei de Observatório em Debate, n.2, dez. 2015, p.168-184.

Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.6920/71 - torna, de maneira compulsória, o ensino técnico-profissional com todo currículo do segundo grau. Surgia, portanto, um novo paradigma: formar técnicos em caráter de urgência. Foi nesse período que as Escolas Técnicas Federais cresceram expressivamente quanto ao número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos. As Leis nº 6.545/78, Lei nº 8.948/94 e a Lei nº 9.394/96 respaldaram o crescimento e desenvolvimento dessas escolas tanto nos aspectos de infraestrutura quanto ao sistema de certificação profissional. Com o Decreto 2.208/1997 é que se regulamentou a educação profissional e deu origem ao Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP.

No final da década de 1990, no cenário de transformações complexas e polêmicas da educação profissional no país é que se retomou o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais, iniciado em 1978, em Centros Federais de Educação Tecnológica. No ano de 2004, o Decreto 5.154 permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. Neste sentido, desde sua criação até o atual momento, as instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica mantiveram-se num processo histórico de construção que ultrapassa décadas, cujas atividades iniciais que eram instrumento de uma política voltado para as “classes desfavorecidas”, nos dias atuais se configura como uma importante estrutura para garantir que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. É apresentada como instituições pertencentes a um projeto de desenvolvimento no país que pretende atender, não somente, às novas configurações do mundo do trabalho, mas, de igual modo, a contribuir para a formação e elevação da escolaridade dos futuros trabalhadores.

A partir dessa localização histórica e dos marcos institucionais envolvendo a ampliação do ensino profissionalizante no país, a seguir será descrito o percurso metodológico utilizado para identificar as representações sociais do ensino profissionalizante, sob a ótica dos estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio. Os resultados e discussão das informações construídas também retomarão as interlocuções já apresentadas.

### **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

A pesquisa de delineamento qualitativo foi realizada em um *campus* de um Instituto Federal de Goiás, cuja missão institucional é oferecer ensino, pesquisa e extensão de qualidade nas modalidades do ensino técnico, do superior e da pós-graduação. O referido

contexto de pesquisa é fruto do projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, inaugurado nessa região no ano de 2010.

### **PARTICIPANTES**

Os participantes da pesquisa corresponderam a 40 alunos que cursavam as primeiras turmas do curso técnico integrado ao ensino médio ofertado no *campus*. Esses alunos estavam matriculados em cursos nas áreas de informática, mecânica ou química.

### **INSTRUMENTOS**

Para a realização da pesquisa foram utilizados os instrumentos das entrevistas semiestruturadas, acompanhadas do tópico-guia, e o Teste de Associação Livre de Palavras (DE ROSA, 1988). O tópico guia foi um roteiro construído para dar suporte à coleta das informações, auxiliando nas entrevistas como um guia norteador (BAUER e GASKELL, 2002).

A utilização do tópico guia não inviabilizou a possível recondução da dinâmica das entrevistas. Explorou as seguintes questões: a) a apresentação inicial com agradecimento pela participação; b) apresentação dos objetivos da pesquisa e da entrevista; c) justificativas quanto à gravação da entrevista, para auxiliar na memória, quando da análise posterior das verbalizações; d) utilização de linguagem simples com; e) atenção a temas importantes, não planejados, que pudessem emergir durante a entrevista. Em sequência, as entrevistas semiestruturadas foram constituídas por itens contemplativos ao perfil demográfico e profissional dos participantes, por aspectos que contemplassem a descrição do papel da educação e da escola, das percepções dos participantes a respeito do que é o ensino profissionalizante e da representação da profissionalização no ensino médio.

### **PROCEDIMENTOS**

Na etapa das entrevistas semiestruturadas individuais, o critério de seleção dos participantes consistiu em explorar as faixas de opiniões e as diferentes representações dos participantes sobre o assunto a ser explorado (BAUER e GASKELL, 2002). Dessa forma, as entrevistas foram conduzidas com questões a respeito do ensino profissionalizante. Na

aplicação das entrevistas, agradecia-se aos participantes a disponibilidade, e baseado nas instruções construídas do Tópico Guia foi observado a importância de deixá-los à vontade, a fim de estabelecer um elo de confiança (BAUER e GASKELL, 2002). Em seguida, aplicou-se o Teste de Associação Livre de Palavras para evocar as palavras que os respondentes mais associavam às crenças e percepções sobre o ensino profissionalizante.

### ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

A análise e o tratamento dos dados coletados nas entrevistas foram submetidos a análise de conteúdo de BARDIN (1977). A escolha da análise de conteúdo de BARDIN (1977) justificou-se pelos seguintes pressupostos: 1) toda mensagem contém informações importantes sobre seu autor; 2) o autor seleciona o conteúdo de sua mensagem, e esta seleção não é arbitrária; porém, para ele, é o mais relevante e representa uma teoria e uma visão de mundo; e 3) esta teoria, da qual é o expositor, orienta sua concepção da realidade (FRANCO, 2003).

A sistematização dos procedimentos para a pré-análise e para a criação de categorias foram:

- a) leitura flutuante para facilitar o contato com o material a ser analisado;
- b) agrupamento categorizado, em quadro analítico, das falas dos participantes;
- c) formulação de hipóteses a fim de explorar o discurso dos participantes e ratificar a categorização (GUIMARÃES, 2007; BAUER e GASKELL, 2008);
- d) criação de categorias e subcategorias (Franco, 2003);
- e) interpretação dos dados à luz do quadro teórico adotado e incorporação dos demais resultados da pesquisa (GUIMARÃES, 2007).

Ao se criar as categorias, as regras de homogeneidade do conteúdo das entrevistas; a coerência do material com o quadro teórico definido, a objetividade e fidedignidade foram respeitadas. O objetivo era não se distanciar a análise dos resultados das categorias elaboradas. Neste sentido tornou-se possível a exploração dos resultados em inferências e aprofundamento com a teoria (BARDIN, 1997 como citado em GUIMARÃES, 2007).

### O QUE PENSAM OS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE?

A análise das entrevistas e da evocação de palavras por meio do Teste de Associação Livre de Palavras resultou na compilação dos dados apresentados na Tabela 1. As categorias referentes às verbalizações expressas nos relatos orais dos participantes da pesquisa são apresentadas com exemplos de relatos que ilustram sua descrição. A disposição do conteúdo das respostas subdividiu-se em quatro categorias, a seguir:

Tabela 1: Categorias referentes às verbalizações presentes

<i>Categorias</i>	<i>Descrição da categoria</i>	<i>Exemplos de relatos</i>	<i>Unidade temática</i>	
1	Trabalho/ emprego	Refere-se a atividade dos trabalhadores	“Um ensino voltado para o mercado de trabalho para que assim possa-se se arrumar um bom emprego”	40
2	Profissionalização	Refere-se a capacidade de aprender uma profissão	“Um ensino mais adequado no qual as pessoas aprendem mais, para obterem uma profissão melhor”	34
3	Formação	Refere-se a ajuda que o ensino dá para o aluno	“A escola tem um papel fundamental para a nossa formação social e também para a nossa formação de conhecimento”	33
4	Oportunidade	Refere-se a toda e qualquer chance que o estudo pode lhe oferecer	“é importante porque com o ensino técnico eu vou ter várias oportunidades lá fora”	16

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

As falas dos estudantes são bastante próximas no que se refere à correlação entre o estudo e o ingresso no mercado de trabalho. Nas representações desses alunos, ficou evidenciado que o papel da escola está fortemente associado com a oportunidade do ingresso no mercado de trabalho. Em segundo lugar, no discurso apareceu a importância da escola para a formação daqueles que a frequentam regularmente. Neste sentido, há uma relação entre a dimensão trabalho e formação como resultados do papel social da escola na vida do indivíduo.

Sob essa perspectiva, a TRS justificou essas representações quando apontou a sua função identitária baseada nos processos de comparação social, na qual se estabeleceu uma

identidade para o indivíduo e o situou em grupos sociais específicos. Ou seja, os estudantes estão inseridos numa categoria privilegiada, pois cursam regularmente um ensino público federal avaliado na região como de qualidade e os colocam em um patamar de oportunidades para a carreira profissional. Para esses participantes, ficou evidente a percepção de que o ensino profissionalizante pode ser a trajetória para uma excelente formação e a garantia de empregabilidade. O estudo desenvolvido por FRANCO E NOVAES (2001) corroborou o exposto ao sinalizar que os estudantes constroem representações positivas sobre o papel da escola e que, de acordo com SOUSA, GALVÃO e SARAIVA (2014), pode ser um espaço capaz de promover a formação consciente e de tornar o estudante comprometido com sua realidade social e histórica, de forma protagonista e dinâmica.

Quanto às categorias profissionalização e oportunidade, os respondentes associaram essas dimensões às representações que possuem do que é o ensino profissionalizante e da importância da profissionalização no ensino médio. Para eles, a modalidade do ensino profissionalizante é inovadora na região e que se apresentou como uma garantia para uma nova perspectiva de estudo. Além disso, o discurso dos estudantes refutou a perspectiva inicial da gênese da profissionalização no ensino como mera oportunidade para as classes desfavorecidas.

O discurso apresentado nessas categorias contrapõe os relatos apresentados na pesquisa de FRANCO e NOVAES (2001), em que a relevância do ensino profissionalizante para os estudantes esteve fortemente vinculada à expectativa de alcançar “melhores condições de vida” e de “ascensão social”. As produções de LEMOS, COSTA e LIMA (2013) e de SOUSA, GALVÃO e SARAIVA (2014) também se aproximam do que foi apresentado por FRANCO e NOVAES (2001). Nessas investigações os autores registraram as percepções de estudantes oriundos de uma realidade econômica desfavorecida e também em faixas etárias diferentes da esperada para o ingresso no ensino médio. Esses dados podem justificar, por um lado, o porquê da contraposição das representações sociais dos estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio identificadas na pesquisa em questão e, de outro, demarcar as mudanças nas concepções de mundo dos estudantes inseridos em uma nova realidade de oferta educacional e institucional.

Vale ressaltar que os discursos dos participantes podem ser atribuídos a outra dimensão oriunda dos estudos da TRS no que diz respeito a função de saber, na qual o sujeito exerce o papel fundamental no processo de comunicação social. Neste sentido, a própria experiência vivida por esses alunos nesse contexto facilitou na disseminação do “conhecimento do senso comum” quanto ao papel da escola e do ensino profissionalizante,

colaborando para a formação e sustentação do discurso favorável nessa parceria. Em alguns momentos, por outro lado, o discurso dos participantes não pareceu atrelado à prática desse conhecimento, pois muitos revelaram comportamentos na rotina escolar distante do que se espera de um aluno, tais como baixo índice de frequência às atividades, a não total participação em espaços de extensão e ausência em atividades complementares oferecidas. Esses indicadores podem estar associados à dificuldade de alguns alunos em internalizarem as exigências do ensino profissionalizante e às expectativas de ingresso em uma formação associada à entrada para o mercado de trabalho.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção com essa pesquisa, além de atender ao objetivo geral, foi de apresentar concepções a respeito do ensino profissionalizante em contribuição para uma formação de qualidade e com vistas às mudanças no contexto do trabalho. Além disso, três dimensões analíticas devem ser consideradas quanto a contribuição do material apresentado, a saber: a) dimensão social; b) dimensão institucional; e c) dimensão acadêmica.

Na perspectiva social, a relevância está em ressaltar a essencialidade da compreensão das crenças dos estudantes a respeito do ensino profissionalizante. Uma vez que, a expansão da educação profissional e tecnológica tem viabilizado o conhecimento e o acesso de uma grande maioria dos estudantes no Brasil. Podendo contribuir, ainda, ao pontuar as contradições existentes entre a compreensão da política do curso técnico integrado ao ensino médio e as diversas faces de uma formação, sugerindo uma definição desse contexto para uma reconstrução das formas de como o ensino deve ser configurado e compreendido em prol da implementação de uma política educacional.

Na perspectiva institucional, a relevância configura-se na promoção de um diálogo aproximado entre os avanços e as contradições que o ensino profissionalizante pode proporcionar aos espaços de trabalho e, por sua vez, na aceitação social desse ensino na realidade dos estudantes dessa instituição. Além disso, é uma discussão que pode subsidiar as coordenações acadêmicas nas contribuições acerca do debate da base nacional comum de ensino, com vistas a eleger posicionamentos e possíveis críticas.

Na perspectiva acadêmica, a importância da pesquisa circunscreve-se no papel reflexivo proposto sobre as contribuições da TRS para o mapeamento das concepções do estudante a respeito do ensino profissionalizante. Uma vez que as produções acadêmicas são

restritas na temática e na opção por esse enquadramento teórico. Dessa forma, o suscitar de agendas de pesquisas futuras são imprescindíveis para o complementar do respectivo desafio teórico e prático em se discutir a formação em nível da educação básica para as especificidades apresentadas pelo mercado de trabalho brasileiro.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In MOREIRA, Antonia Silva Paredes, & OLIVEIRA, Denise Cristina (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

ABRIC, Jean-Claude. La recherche du noyau central et de la zone muette des representations sociales. In ABRIC, Jean- Claude (org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éres Editions, 2003.

ALMEIDA, Angela Maria Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In SANTOS, Maria de Fátima Sousa, & ALMEIDA, Leda Maria (Orgs.) **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed.UFPE/EdUFAL, 2005.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin, & GASKELL, Gauer. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.566 de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/decreto/D7566.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/D7566.htm)>. Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.073 de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm)> Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692/1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Leis nº 6.545 de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm)> Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.948 de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm)> Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . *Lei nº 9.394/1996*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208 de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154 de 2004 (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm#ar9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm#ar9)> Acesso em: 13 set. 2013

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severino: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DE ROSA, Annamaria.Silvana. Struttura e contenuti della rappresentazione sociale del "malato mentale" in bambini, genitori ed insegnanti. **Rassegna di psicologia**, v.5, n.1, pp. 25-54, 1988.

DOISE, William. Social representations, inter-group experiments and levels of analysis. In FARR, Robert, & MOSCOVICI, Serge (Orgs.). **Social Representations**. Cambridge/UK: Cambridge University Press – Paris/França: MSH, 1984.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa, & NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, 112, 167-183, 2001.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Trabalho e Crítica**, v.1, n.1, pp. 1-18, 2000.

GUIMARÃES, Magali Costa. “**Só se eu arrumasse uma coluna de ferro para agüentar mais...**” – **Contexto de Produção Agrícola, Custo Humano do Trabalho e Vivências de Bem-Estar e Mal-Estar entre Trabalhadores Rurais**. (Tese de Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In JODELET Denise (Org.), **As Representações Sociais**, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LEMONS, Suelly, COSTA, Solange, & LIMA, Rita. Representações sociais: Aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos. **Educação, Sociedade & Culturas**, 39, 43-61.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o Contexto Organizacional: Perspectivas de Análise. **RAC. Revista de Administração Contemporânea**, Vol. 7, n. Especial, pp. 51-73, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SOUSA, Leliana Santos, GALVÃO, Patrícia Carla Smith, & SARAIVA, Valuza Maria. Representações sociais sobre trabalho & educação profissional de jovens. In CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 2014, Buenos Aires. **Anais Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**, Buenos Aires, 2001, p. 1103-1114.

TAJFEL, Henri, & TURNER, John. An integrative theory of intergroup conflict. In AUSTIN, William, & WORCHEL, Stephen. (Org.). **The Social Psychology of Intergroup Relations**, Monterey, Brooks, 1979.

TAJFEL, Henri. **Grupos Humanos e Categorias Sociais: estudos em psicologia social**. Vol. I, Lisboa, Livros Horizonte, 1982.

## NOS CAMINHOS DA HISTÓRIA E DA FICÇÃO

Fábio Mourão da Silva<sup>\*</sup>  
Francisca Maísa da Costa Bezerra<sup>\*\*</sup>  
Maria Abadia Cardoso<sup>\*\*\*</sup>

### Resumo

Tendo em vista o método de construção da consciência histórica no sentido de conceituar, de ampliar e de dar maior significação aos processos, entendemos que é de suma importância que o professor aborde em suas aulas a maneira que se dá a produção do conhecimento histórico. Ou seja, como o trabalho do professor - pesquisador, que escolheu por objeto o estudo das ações e das relações humanas praticadas no tempo e os sentidos que os sujeitos envolvidos deram a estas relações, pode ser interpretado de diferentes maneiras. Este artigo versa sobre essa condição, pois, para a História um único fato guarda múltiplas possibilidades de abordagem. Isso porque a realidade é infinita e possui uma gama de sentimentos, de modos de ser, de interesses, de relações e de perspectivas. Portanto, em meio a esse processo de produção do conhecimento, o livro didático – um dos recursos que o professor dispõe – é considerado em seus limites, uma vez que a reelaboração do passado não se esgota em sua narrativa. Nesse sentido, a nossa proposta é pensar outras análises em diferentes produções culturais. Assim, escolhemos o ensaio literário *O Labirinto da Solidão*, de Otávio Paz, a fim de trazer à tona a abordagem sobre o povo mexicano - a cultura asteca - e o questionamento sobre o possível “ser identificável” por trás da máscara de colonizados subjugados. Dessa forma, o artigo consiste em pensar a utilização do objeto artístico tanto em fonte de pesquisa quanto em recurso didático.

**Palavras-chave:** Professor-pesquisador. Linguagens artísticas. Literatura. Cultura asteca.

### INTRODUÇÃO

Pretendemos respeitar o aluno como ser individual, mas entendê-lo como parte de um projeto coletivo do qual fazem parte tanto o ensino de História quanto as diferentes perspectivas de aprendizagem proporcionadas pelas linguagens artísticas, tais como o teatro, o cinema, a música ou a literatura. Ao se deparar com outros processos de produção sobre um mesmo tema, o discente é levado a refletir o modo como fora reconstruído o passado e suas interpretações, ou seja, a ele são apresentados pontos de vista diversos.

Assim, pensamos que faz parte do trabalho do professor-pesquisador despertar o interesse dos alunos pelas diversas leituras. Utilizar da literatura é um possível recurso de produção/reelaboração do conhecimento histórico que acresce tanto a pesquisa do historiador quanto a construção do conhecimento em sala de aula.

---

\* É graduando em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

\*\* É graduanda em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

\*\*\* Possui graduação em História, mestrado e doutorado em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professora do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Goiânia (IFG).

O presente artigo focaliza as diferentes leituras sobre o povo asteca com o objetivo de apresentar a movimentação, em que, às vezes a História e a literatura se aproximam e/ou se afastam perante a interpretação das ações e das relações dos mexicas, de seus costumes e de sua cultura. Dessa forma, por meio do ensaio literário e da bibliografia teórica buscamos, especialmente no objeto artístico em questão, tanto uma fonte de pesquisa quanto um possível recurso didático para o ensino da História.

A sociedade asteca era muito organizada e hierarquizada. O governante semidivino se posicionava no topo da pirâmide social; em seguida, os chefes militares, sacerdotes, altos funcionários do estado, artesãos de elite e comerciantes formavam a aristocracia, e, por fim, os camponeses e escravos prisioneiros de guerra se concentravam na base. Tratava-se de uma sociedade cujas leis eram severas o que permitia o crescimento do império. Esse crescimento refletia-se nas riquezas acumuladas pelos reis e que tanto surpreenderam os espanhóis. Era, portanto, uma civilização com fortes traços urbanos, cuja capital Tenochtitlán muito movimentada, apresentava aspectos de um comércio bastante ativo. Além disso, sua poderosa força militar permitia o controle sobre as regiões dominadas.

Nesse aspecto, buscamos no ensaio literário do autor mexicano Octávio Paz, em seu capítulo V, elementos abordados pela linguagem artística que enriquecem a construção do conhecimento dessa sociedade, uma vez que a imaginação criadora do autor não se exime da pesquisa histórica para retratar as tradições dos povos mexicas. Nesse contexto, a nossa análise dos aspectos referentes aos caminhos da História e da ficção se dá pela perspectiva de tomar como alvo o passado sob o evidente e possível diálogo entre História e Arte. Assim, encontramos nos estudos realizados por Cardoso (2011), Pesavento (2006) e Ramos (2002), respectivamente sobre teatro, literatura e cinema, as inter-relações entre História e Arte que tornam viável diferentes interpretações de um mesmo tema ou objeto. Em Marson (1984) permeia a preocupação de que a História não aparece somente quando existe o documento escrito. Já Vicentino (1999) apresenta as civilizações pré-colombianas sob a perspectiva do livro didático enquanto as reflexões históricas e historiográficas de Bernand e Gruzinsk (1997), Todorov (2010), Soustelle (2002) complementam o diálogo sobre a cultura asteca.

### O SABER NAS ARTES – REFERENCIAL TEÓRICO

A História e a Literatura se aproximam e se afastam. Ao partirem das mesmas premissas, quais sejam a produção e divulgação de um dado conhecimento, elas se

aproximam. Nesse aspecto, historiador e literário buscam informações sobre seu objeto. Não é aleatória, portanto, a edificação da informação. Por outro lado, dimensionar a subjetividade nessa edificação é o ponto exato do afastamento entre ambas, uma vez que à História cabe elucidar epistemologicamente o que a literatura o faz com maior liberdade de criação. Entretanto, ambas se dispõem a exprimir a ideia de proximidade com a verdade.

Nesse contexto, a autora Cardoso (2011) nos apresenta o tema da tortura abordado na produção teatral “Mortos sem Sepultura” (direção de Fernando Peixoto, de 1977), problematizando as fontes históricas que sustentam a mesma, inspirada na dramaturgia de Jean-Paul Sartre (Mortos sem Sepultura, de 1946). Basicamente, Cardoso investiga o sentido da violação da liberdade e o drama da tortura a partir do que isso significa para Sartre e Peixoto e como isso se reflete no Brasil dos anos 1970. Sua obra evidencia o diálogo entre História e Arte propondo reflexões sobre um mesmo tema, mas em diferentes temporalidades e lugares históricos – no caso, França de 1940 e Brasil na época da Ditadura Militar.

Para Cardoso (idem) a análise de um objeto artístico se faz a partir de uma visão mais ampla das influências externas à obra, pois assim será possível compreender tanto a objetividade quanto a subjetividade de cada um dos criadores. Portanto, enquanto historiadora, ela investiga o “lugar” de produção das obras: quais os movimentos políticos, sociais, econômicos e religiosos as influenciaram e a linha de pensamento de cada autor. Tomando apenas esse primeiro exemplo é possível identificar três possibilidades de estudo sobre um mesmo tema que envolve como os homens se relacionam, a luta pela libertação nacional e a aceitação cega da autoridade e do sistema. Primeiro, na leitura da obra de Sartre, escrita em 1946 com formato de peça teatral composta por três atos que narra a história de um grupo de resistentes franceses que, durante a II Guerra Mundial, luta pela libertação do jugo alemão, mas são presos, torturados e mortos. Segundo, a releitura dessa obra na composição de Fernando Peixoto em 1977 e, por fim, a análise desse diálogo feita por Cardoso.

A proposta da autora, sem dúvida é fazer perceber os fragmentos que compõem o contexto – a resistência francesa e a tortura – e o modo como estes se relacionam com as questões éticas, políticas e estéticas na produção do espetáculo citado. Afinal, existem mais informações em uma construção cênica quando se tem maior compreensão do seu significado histórico.

Referenciar o passado, portanto, requer mais do que repassar o que ocorreu. Exige do professor o trabalho de impedir que o aluno permaneça na informação retilínea para levá-lo ao conhecimento de outras possibilidades de aprendizagem. Contudo, deve-se alertar sobre o cuidado de separar o que é puramente arte e o que é real. A ficção tem a liberdade de (re)

inventar a história (movimento de aproximação e separação já citado anteriormente). E mesmo que seja essa a intenção, mesmo assim, a ficção busca na fonte histórica o material a ser transformado. Partindo desse pressuposto, é trabalho do professor também manter o aluno consciente do que pode ser real e o que pode ser fictício.

Nesse aspecto, a proposta é buscar no âmbito literário produções que possam ser utilizadas como material para o ensino de História. E, com o devido cuidado, identificar o que é arte e quais são suas contribuições para aprendizagem da produção histórica. A busca de informação para além do documento é uma reflexão sobre o procedimento histórico segundo Adalberto Marson (1984). De acordo com o autor, deve-se preparar “os alunos para o entendimento do significado do conhecimento histórico e a metodologia para tal fim”. Portanto, é esse conhecimento histórico que revela as opções dos historiadores, dos produtores artísticos, dos escritores e também do próprio professor ao escolher algum instrumento que complemente o aprendizado.

A preocupação de Marson (idem) consiste nas formas a que está subordinada a tarefa de ensinar História e o modo como ela se relaciona com o saber sistematizado da historiografia. A História não aparece somente quando existe o documento escrito. O professor deve refletir sobre a nova realidade social que viabiliza outros recursos para além do giz, do quadro e do livro didático. Deve captar as possibilidades diante do seu objeto a fim de proceder aos elementos da crítica que podem ser exercitados quando o professor utiliza outras linguagens para a prática do ensino.

Entretanto, a dicotomia entre as práticas do historiador e a do professor diante do seu objeto ainda é uma preocupação. Enquanto o primeiro empreende o processo de reconstrução dos vestígios do passado, o professor entrando em contato com os resultados finais, apenas o utiliza como material educacional. Para Marson (idem) a operação científica pode (deve) ser praticada tanto pelo historiador quanto pelo professor:

A simples colocação de um perante o outro, num movimento de transformação, já abre caminho para que se possam buscar outras concepções e práticas de trabalho cada vez mais afastadas dos antigos procedimentos, capazes de levar a outra historicidade que já não seria mais simples mudança de interpretação para os mesmos temas e períodos (MARSON, 1984, p.47).

Assim, para o exercício da tarefa de professor-pesquisador é necessário dispor de amplos recursos teóricos e informativos, ou seja, possibilidades essas que as linguagens artísticas nos oferecem sob uma ótica diferenciada de documento histórico.

Segundo o professor Ramos (2002), é possível analisar a história do Brasil, por exemplo, através de produções cinematográficas. Em Ramos encontramos um valioso instrumento de pesquisa das possibilidades de ensino de História. Assim, ao estudar o Cinema e História no Brasil, nos apresenta o filme “Os Inconfidentes” (drama de 1972, direção de Joaquim Pedro de Andrade, 76 min.), onde trata da produção e análise histórica deste. Para tanto, confere as visões históricas da vida e morte de Tiradentes, quais foram os caminhos tomados para a concepção da obra cinematográfica, e, principalmente, como o “herói” Tiradentes é construído a partir das diferentes fontes históricas que contavam o autor e os roteiristas.

A análise de Ramos nos mostra como em uma única obra cinematográfica as possibilidades de leitura de fontes do passado são diversas, pois autor e roteiristas, ao escolherem tais e tais fontes, que, no caso, são principais: o relato de Frei Penaforte (que fora o confessor de Tiradentes) e a obra de Joaquim Norberto (História da Conjuração Mineira, de 1873), estas apresentam uma leitura que reflete seu próprio tempo presente e as perspectivas em torno da obra. Como salienta Ramos, ao escolher qual o caminho a seguir, o cineasta opta por mostrar um Tiradentes revolucionário, de esquerda. Mas, devido ao período da ditadura, há o cuidado de mesclar esse revolucionário com a concepção de um Tiradentes herói e pronto para aceitar seu fim. São estas, então, as possibilidades analisadas e (des) construídas por Ramos.

Sendo assim, observamos o uso do cinema como ferramenta de análise histórica, apresentando não somente uma visão do que pode ter sido o ocorrido, mas as várias formas de ver a história e qual a intencionalidade da obra fílmica. Assim como fez Ramos, que analisa e desconstrói o “herói” Tiradentes e apresenta diversas possibilidades de leitura do personagem histórico, da mesma forma no ato docente, também, apresentar a possibilidade de leitura de diferentes fatos históricos pode contribuir para a formação de alunos mais críticos e a construção de uma história mais rica. A partir da linguagem cinematográfica é possível ver e pesquisar o passado não como verdade única e acabada, mas como historicidades diversas; o que, por fim, se transforma em diferentes formas de ver o mundo e a própria história.

Dessa forma, em Pesavento (2006) no artigo “História e literatura: uma velha-nova história” encontramos a análise do uso da literatura como fonte histórica e como forma de pensar História e compreender o passado. Segundo a autora, o texto literário, que é tido como ficcional e como invenção, apresenta uma aproximação com a escrita historiográfica bem significativa e importante, qual seja, o historiador, ao descobrir os atores do passado, se depara com fontes e traços do que poderia ter sido. Como salienta a autora, “o historiador Observatório em Debate, n. 2, 2015. p. 185-197.

atinge, pois a verossimilhança, não a veracidade” (PESAVENTO, 2006, p.04). Dessa forma o historiador alcança, também, um nível de criação, de imaginação, e o que o diferencia de um escritor ficcional são os limites da criação.

O historiador tem que ser plausível, convincente, buscar fontes, guiar o leitor pelos caminhos que levaram às suas conclusões, notas de rodapé, citações, referências. Já para o escritor ficcional o caminho é livre, mas, ainda assim, para que a escrita seja aceita ele deve buscar ambientar sua obra em épocas historicamente possíveis. A ele, também, a pesquisa histórica se faz necessária e o trabalho da escrita deve estar em consonância com a História.

Tendo em vista essas aproximações do escritor ficcional e da escrita da História, nos é de grande utilidade o uso dos textos literários como fonte, uma vez que essas obras estão carregadas de relatos de costumes de época e de ambientes históricos. Como salienta Pesavento (2006), o texto literário nos dá acesso ao imaginário e funciona como possibilidade de leitura do passado, como criador de um “problema” para o historiador. Dessa forma, o uso da literatura nos abre novos campos e possibilidades, pois, acessando o imaginário através da literatura nos deparamos com um valioso instrumento de pesquisa e ingressamos naquilo que a autora afirma como o “poderia ter sido” da história e, assim, o campo da pesquisa e das possibilidades de leitura histórica se abrem sobremaneira.

#### A CULTURA ASTECA ABORDADA NO LIVRO DIDÁTICO.

O uso do livro didático para o aprendizado da disciplina de História é inquestionável. Fundamental instrumento de apoio didático é por meio dele que inserimos o aluno na narrativa da trajetória da vida do homem, das suas diversas manifestações e do mundo em que vivemos. Contudo, o livro didático não abarca todas as informações e possibilidades de análises históricas. As nuances e minúcias que complementam o pensamento histórico devem ser pesquisadas em outras fontes a título de complementação e enriquecimento na construção crítica do aluno.

Tomamos como exemplo, a propósito do tema dos povos mexicanos, o livro didático “História Geral” (1999) de Cláudio Vicentino voltado para alunos do Ensino Médio. Mais especificamente, a Unidade IV – a Idade Moderna. Nessa unidade escolhemos o capítulo “O mundo colonial” em que o texto se refere às principais civilizações pré-colombianas. Segundo o texto, na época da descoberta da América, “estima-se que sua população estivesse próxima de cem milhões de habitantes, irregularmente distribuídos pelo continente e em diferentes

Observatório em Debate, n. 2, 2015. p. 185-197.

estágios de desenvolvimento” (VICENTINO, 1999, p.221). Baseando-se na obra de Eduardo Galeano, o autor complementa:

“Havia de tudo entre os indígenas da América: astrônomos e canibais, engenheiros e selvagens da Idade da Pedra. Mas nenhuma das culturas nativas conhecia o ferro nem o arado, nem o vidro e a pólvora, nem empregava a roda, a não ser em pequenos carrinhos”. (GALEANO apud VICENTINO, 1999, p.221).

Por esse exemplo identificamos uma produção historiográfica que traz informações passíveis de questionamento junto aos discentes, tais como: qual o sentido da palavra indígena? Qual o contexto de “canibais e selvagens” da Idade da Pedra? Ou seja, a simples reprodução do conteúdo no livro pode prejudicar a formação crítica do aluno. Mais adiante o texto também confere:

De todas as grandes culturas pré-colombianas da região mesoamericana, a asteca foi a mais grandiosa (...). Em seu apogeu, o império asteca era sustentado pelo domínio sobre povos vizinhos, obrigados a pagarem tributos (...). Na religião havia um panteão numeroso de deuses, com conceitos e rituais que envolviam toda a população asteca, sendo comum o sacrifício humano. (VICENTINO, 1999, p.226)

Expostas dessa maneira, as informações vão sucedendo umas as outras completando um painel geral sobre os povos mexicanos. Buscamos então mais informações sobre essas civilizações para compreender por que a mais grandiosa de todas as culturas pré-colombianas “se deixou” dominar pelos espanhóis. Ao mesmo tempo esse exercício é inspirado por Marson (1984), entendendo que o professor reflexivo é aquele que pesquisa e instiga em seus alunos a mesma prática. Dessa forma, encontramos em outras leituras dados complementares sobre os povos mexicanos e, em particular, os astecas.

## A CULTURA ASTECA: REFLEXÕES HISTÓRICAS E HISTORIOGRÁFICAS

Os historiadores Bernand e Gruzinski (1997) tratam das manifestações culturais dos povos do México às vésperas da invasão espanhola, suas pinturas e escrita e contam sua história e seus estilos de vida. Já o antropólogo Jacques Soustelle (2002) aborda como viviam os astecas também antes da invasão dos espanhóis, bem como suas tradições, rituais e a forma como se interagiam com o mundo à sua volta. E, por fim, temos no filósofo e linguista Tzvetan Todorov (2010), um panorama sobre as razões que levaram à vitória dos espanhóis,

bem como o comportamento dos astecas diante do povo estranho do continente europeu e a visão deste para com o povo “bárbaro”, na abordagem do que seria o espelho do outro.

Em Soustelle (2002) encontramos uma descrição do cotidiano dos astecas antes da invasão dos espanhóis no complexo mesoamericano, ou seja, na região que compreende o sul do México, e os territórios da Guatemala, El Salvador e Belize, bem como as porções ocidentais da Nicarágua, Honduras e Costa Rica. Várias civilizações pré-colombianas entre as mais avançadas e complexas de toda a América desenvolveram-se ali ao longo dos séculos anteriores à conquista espanhola do México, incluindo olmecas, teotihuacanos, astecas e maias. Particularmente, os astecas demonstravam grande desenvolvimento administrativo e político na condução do seu povo bem como nas guerras com outros povos que habitavam o continente. Guerras estas que para os astecas ganham *status* de guerra santa, pois seus despojos eram usados em sacrifício para manutenção de suas vidas e das forças do universo. Neste ponto reside a força deste povo. Segundo Soustelle (*idem*), os astecas se caracterizam por sua ligação com a natureza como parte integrante dela. Assim, em um mundo instável e ameaçado por forças naturais e humanas os astecas encontraram no sacrifício humano sua forma de manutenção cósmica, visto que tudo se interliga, homem e natureza, terra e cosmo. O sacrifício se configura como um dever sagrado para com o sol, e a terra deve ser lavado com sangue para que sempre seja fecunda. O sacrifício é uma necessidade para o próprio bem dos homens, pois é a forma de manter e preservar a sua continuidade.

Uma importante contribuição para compreender um pouco dos povos mexicanos antes da colonização está em Bernand e Gruzinski (1997). Os autores nos mostram como as sociedades mesoamericanas detinham um modelo de transmissão de seus saberes e costumes principalmente através da tradição oral e pictográfica. Dessa forma, a tradição oral era baseada em codificação, controle e transmissão. Os registros que esta oralidade cobre diz respeito a cantos guerreiros, cantos de amizade, de amor e de morte. Não obstante, usava-se também o recurso da narração, do discurso e da *arenga* (ou discurso enfadonho). E também discursos elegantes sobre os mais diversos assuntos: o poder, o círculo doméstico, a educação ou os deuses.

O dom da oralidade era privilégio para poucos, ensinado nas escolas frequentadas pela nobreza; escolas estas fechadas quando da invasão dos espanhóis. Nelas, como afirmam os autores, além da oralidade, a pintura participava do ordenamento de uma realidade associada intimamente com a experiência humana e o mundo dos deuses: elas revelavam suas vidas suas convicções e suas realidades religiosas e quotidianas.

Todas as pinturas e a tradição oral sofreram avassaladora perseguição por parte dos espanhóis. Pinturas que se acreditavam tentadoras contra a fé dos conquistadores foram confiscadas e destruídas. Esse período que Bernand e Gruzinski (1997) delimitam entre 1525 a 1540, foram os mais espetaculares para a perseguição e destruição das obras pictográficas dos povos indígenas. Portanto, o que ocorreu foi uma pressão que levou as culturas indígenas a afundarem na clandestinidade. Cada vez mais, como sugerem os autores, as perseguições constantes aos sacerdotes e a destruição de templos proibindo a idolatria, levaram à fuga para grutas afastadas e seus rituais religiosos caíram definitivamente na clandestinidade. Não obstante, houve resistência e, segundo os autores, principalmente, a tradição oral continuou a ser repassada. Apesar da tentativa de esconder (salvar) algumas pinturas, e tentar sustentar a tradição oral, sociedades baseadas na leitura dos cômputos sofreram barbaramente crises de identidades, mas que com a resistência mantiveram um pouco de suas culturas e ritos. Assim os povos sofreram com o que os autores chamam de “a rede furada”, ou seja, os vazios deixados pela conquista espanhola.

Já Todorov (2010), inova ao trazer à luz uma visão sobre as razões que levaram à vitória dos espanhóis, visto que os astecas eram mais numerosos que esses e que estavam acostumados com a guerra, posto que já lutassem com os outros povos da mesoamérica por território e por domínios de grupos para manter os rituais de sacrifícios. Assim, a tese de Todorov se encaminha no sentido de mostrar que o problema com os astecas deriva da comunicação. Um povo que estava mais acostumado com as relações com os deuses, e em que tudo era baseado em presságios e adivinhações, naturalmente falhou na comunicação com os homens e, somado a isso, estava o fato de que viam nos espanhóis os deuses que vieram tomar o poder. A compreensão se faz de tal forma mais facilitada se, somado à tese de Todorov, analisarmos o cotidiano dos astecas (antes da invasão espanhola) em consonância com Soustelle (2002), posto que se complementam.

Segundo Soustelle (idem), só é possível compreender os sacrifícios humanos tão caros aos astecas abandonando a visão de barbárie. Assim podemos enxergar sua devoção ao meio ambiente e à crença em que nada nasce ou permanece senão pelo sangue dos sacrificados. Dessa forma, os tipos de sacrifícios eram direcionados ao próprio deus: afogavam-se crianças oferecidas ao deus da chuva, *Tlaloc*; atiravam-se em uma fogueira as vítimas do deus *Lume* e etc. Assim, os sacrificados na maioria das vezes recebiam de bom grado o seu destino e era até uma honra poder garantir a continuidade da humanidade com seu sangue. Ao sacrificado cabia salvar toda a humanidade da fúria da natureza e isso deveria ser realmente uma honra, visto que, segundo afirmam, os astecas desenvolveram um senso notável de coletividade. O

indivíduo não representa em si mesmo uma totalidade social, mas é ele unicamente, constitutivo de outra totalidade, a coletividade. E dessa forma os autores nos falam que a morte é temida somente no sentido individual, mas tomada no sentido da coletividade ela é aceita de bom grado pelos sacrificados, e assim o benefício obtido à submissão da regra do grupo pesa mais que a perda de um indivíduo.

Dessa forma, retomamos ao ponto principal de Todorov (2010), em que vemos que existem dois tipos de comunicação: uma entre os homens e outra entre os homens e o mundo. Esta última era a dos astecas. Segundo Todorov (idem), os astecas explicavam tudo por presságios. Daí ter surgido *a posteriori* a versão de que os espanhóis eram um povo “pré-destinado” a tomar o reino, como se a invasão já tivesse sido revelada bem antes de acontecer. Dessa forma, os astecas encontraram nos presságios o argumento para superar mentalmente sua derrota. Portanto, segundo Todorov, ao contato com os espanhóis, os astecas renunciavam ao seu sistema de alteridade humana e recorrem ao único dispositivo acessível: seu intercâmbio com os deuses.

Em Soustelle (2002) encontramos mais sobre o cotidiano asteca onde as guerras, antes de terem um caráter político, eram guerras necessárias, em que se capturavam mais pessoas para os sacrifícios e para manter a terra. Ora, de onde tirar o precioso sangue tão necessário para manter o sol e toda a natureza felizes? E assim os despojos da guerra mantêm o povo asteca vivo e os deuses felizes. Exatamente esta prática que, segundo Soustelle (idem), causaram tão grande assombro aos espanhóis. E ao se depararem com os sacrifícios os espanhóis tornaram inconciliáveis as duas religiões. A partir daí a religião dos astecas passou a ser considerada para os europeus uma religião que vinha do inferno e seus deuses eram demônios aos seus olhos. Por isso, segundo Soustelle, os espanhóis revoltados com a “crueldade” dos índios, mataram, mutilaram, massacraram, incendiaram e torturaram milhares deles. No entanto, é necessário compreender que o senso de crueldade é diferente de povo para povo, considerando, como afirma Soustelle, que os romanos fizeram correr mais sangue em suas arenas do que os astecas em seus rituais. No entanto, diferentemente para os astecas o sangue era preciso para salvar a humanidade; os sacrificados não eram considerados apenas como “os inimigos”, mas emissários que se enviam aos deuses.

Não obstante, no que tange aos aspectos mais importantes do povo asteca, Soustelle (idem) diz que talvez nenhum outro povo fosse tão perseguido pela morte, não no sentido catastrófico, mas antes disso no sentido da vida, pois, é com a morte que vem a vida e assim vida e morte faz parte de uma mesma realidade. Dessa forma, tudo dependia do signo de nascimento, e a vida terrestre já estaria determinada pelo signo do seu nascimento. E poderia

mesmo acontecer de uma criança nascer em um dia ruim e esperar para que a batizasse em um dia de signo bom, visto que o seu signo iria dominá-la até o dia de sua morte, e destinos individuais e destinos coletivos, tudo, dependia dos signos de nascimento. Não obstante, a religião, a arte, que se exprimem pela escultura, os manuscritos, tudo isso, segundo Soustelle, faz pesar sobre o homem asteca a severidade de um destino que escapa à sua vontade.

Dessa forma, podemos pensar sobre os astecas nos autores apresentados as versões possíveis, dada a riqueza deste povo que, jovem ainda tivera extirpada sua vida e sua cultura, sobre as informações preciosas dos seus aspectos mais definidores. E mais, em Todorov (2010) notamos o povo asteca como um povo feliz na comunicação com seus deuses, com a natureza e o mundo, mas que falha na comunicação com os outros homens. Os astecas não conseguiram conservar nesse período sua identidade ao contato com os espanhóis, tidos como verdadeiros deuses que vieram tomar seu destino, ou seja, seu reino. Assim, tiveram sua cultura e ritos massacrados pela religião europeia.

E ainda, em Bernand e Gruzinski (1997) a definição do imaginário asteca e dos povos da mesoamérica através de suas riquezas culturais na pictografia, na tradição oral, nos ritos e costumes que quase foram totalmente destruídas pelos espanhóis.

Por fim, Soustelle (2002) nos apresenta um panorama sobre o cotidiano dos astecas, seus rituais de sacrifícios, suas guerras para manter a terra nutrida de sangue, suas relações com o mundo e com a natureza e que define mesmo o que eles são, seus signos e superstições que transmutam a morte como parte da vida e que aceitam seu destino de bom grado seja qual for.

Assim, o que se buscou com essa pequena análise foi a compressão de um povo rico culturalmente e que por vezes não recebe a visibilidade merecida. Enfim, um povo que nos mostra como se relacionar com a natureza e com o mundo a nossa volta, e quanto os seus rituais causaram revolta e indignação aos espanhóis. Maior revolta porém deveria sentir ao se olharem nos seus próprios espelhos.

## O LABIRINTO DA SOLIDÃO

O livro *O Labirinto da Solidão* é um ensaio literário sobre a identidade do povo mexicano publicado em 1950 e escrito entre 1948 e 1949, em Paris. Seu autor Octávio Paz (1914-1998) foi escritor, poeta, ensaísta e diplomata mexicano nascido na Ciudad de México e ganhador do prêmio Nobel de Literatura de 1990. Em suas obras, Paz reflete sobre a história

Observatório em Debate, n. 2, 2015. p. 185-197.

do México numa perspectiva de autoconhecimento: o texto em questão é uma revelação sobre as diferenças e singularidades do mexicano, uma vez que na função de embaixador, Paz teve a oportunidade de morar em vários países e percebeu as dificuldades do mexicano de se integrar na sociedade (que não a sua) e também de identificar suas próprias raízes. O ensaio como um todo tem a intenção de discutir a identidade nacional, ou a identidade daqueles que são do seu próprio sangue.

Nos quatro primeiros capítulos Octávio Paz demonstra que o vazio que se inscreveu no ser mexicano ocorre em virtude da perda do equilíbrio entre o homem e o seu meio sócio-político-cultural e que a solidão particular se refere ao desejo de retornar ao que viveu, ou seja, ao México mítico da civilização asteca.

A Reforma é uma grande ruptura com a Mãe. Esta separação era um ato fatal e necessário, porque toda a vida verdadeiramente autônoma se inicia como ruptura com a família e o passado. Mas ainda nos dói esta separação. Ainda respiramos pela ferida. Daí que o sentimento de orfandade seja o fundo constante de nossas tentativas políticas e de nossos conflitos íntimos. México está tão só como cada um de seus filhos. (PAZ, Op. cit., p.82.).

Já no capítulo V – Conquista e Colônia (objeto do nosso artigo), Paz trilha pelos caminhos da História. Para ele as circunstâncias históricas explicam o caráter da conquista e colonização do México, quais sejam: o passado que antecedia a chegada dos espanhóis, as evidentes tradições de violência e desamparo em todos os processos de colonização, a decadência do catolicismo que se apresentava sem poder de renovação. Entretanto, reconhece que o catolicismo era o centro da sociedade colonial porque era a fonte que determinava os “pecados” e as “virtudes” das pessoas. Portanto, o mundo colonial mexicano era o reflexo de um mundo que já existia na Europa.

Para Paz a História é fonte que decifra os enigmas da identidade nacional mexicana. Contudo, questiona ao mesmo tempo seu poder de revelação, posto que toda explicação puramente histórica seja insuficiente no que equivale dizer que pode ser incompleta ou falsa. Por isso, a História não é apenas as relações sociais e/ou a produção material de objetos; a História deve dialogar com o imaginário atuante na formação dos valores, credos, culturas e perspectivas de cada povo. Imaginário esse que ele entende representar o suicídio dos astecas relativamente à conquista do México. O ser mítico do Labirinto da Solidão é o mexicano justificado, compreendido e revelado no ensaio literário de Octávio Paz.

## CONCLUSÃO

Concluimos acreditando que é possível apresentar ao discente a produção do conhecimento histórico a fim de esclarecê-lo quanto à cientificidade da História, ou seja, a possibilidade dela enquanto ciência por meio da leitura de outras fontes. Assim é viável pensar a História dentro da ficção em consonância com o que Pesavento (2006) chama de a História ser uma espécie de “ficção controlada”. Juntam-se às fontes a criação do historiador – porque ele busca aproximação com a verdade - ao formular perguntas, e buscar explicações. Então, a História é a explicação do mundo que não finda numa geração, mas que se perpetua por meio de novas indagações. O docente tem em suas mãos importantes ferramentas para um transmitir histórico mais consistente e crítico. Dessa forma, não somente fazer o uso do livro didático como ferramenta de ensino, mas também, poder contar com o apoio das artes, como buscamos mostrar em nosso trabalho tomando como exemplo a literatura. Igualmente podem ser utilizados a música, o cinema e o teatro a fim de apresentar novas visões para a História e que despertem no aluno maior interesse quanto aos fatos históricos.

## REFERÊNCIAS

- BERNAND, Carmen e GRUZINSK, Serge. 1492. In: **História do Novo Mundo: da descoberta à conquista, uma experiência europeia (1492 – 1550)**. São Paulo: EDUSP, 1997, p.65-100.
- CARDOSO, Maria Abadia. **Mortos sem sepultura. Diálogos cênicos entre Sartre e Fernando Peixoto**. São Paulo: Hucitec Editora, 2011.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. A. da (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p.53.
- PAZ, Octávio. **O Labirinto da Solidão e Post – Scriptum**; tradução de Eliane Zagury. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e Literatura: uma velha-nova história. **Nuevo mundo nuevos (em ligne)**. Disponível em: <http://www.nuevomundo.revues.org/1560/DÉBATS,2006> Acesso em 12 fev. 2014.
- RAMOS, Alcides Freire. **Canibalismo dos Fracos – Cinema e História do Brasil**. Bauru, SP: Educ, 2002.
- SOUSTELLE, Jacques. **A Civilização Asteca**. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América – A questão do outro**. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VICENTINO, Claudio. **História Geral**. Edição única. São Paulo: Scipione, 1999.

## A ARQUITETURA DÉCO DE GOIÂNIA

Alcyone Cardoso Novais\*

### Resumo

Partindo das obras publicadas sobre o tema da construção e arquitetura de Goiânia e a Revolução de 1930 em Goiás – por Nasr Chaul, Luís Palacin e Wolney Unes – e dos materiais encontrados nas bibliotecas da Faculdade de Arquitetura da PUC –GO e da Universidade Federal de Goiás, fotos do acervo do Instituto Federal de Goiás e de sites da internet, este trabalho é uma tentativa de apresentar aos leitores o estilo arquitetônico Art'Deco, desconhecido por muitos goianienses. Visa-se assim, resgatar a memória histórica e cultural de Goiânia a partir da construção de seus primeiros prédios públicos, sua relação com discurso progressista de transferência da capital de Goiás (década de 1930) conscientizando para a preservação e valorização do nosso patrimônio histórico.

**Palavras Chave:** Art'Deco, Goiânia, transferência da capital

### INTRODUÇÃO

A transferência da Capital de Goiás da antiga Vila Boa para outro local era uma reivindicação recorrente desde o século XVIII, retomada pelo Interventor do Estado, Pedro Ludovico Teixeira e apoiado pelo Presidente Getúlio Vargas. A propaganda mudancista da capital torna-se projeto político inserido na estratégia da Revolução de 1930, da Marcha para o Oeste e da implantação do Estado Novo que se impunha frente ao mandonismo das antigas oligarquias coronelistas do interior do Brasil, nas palavras de Palacín “a Revolução de 30 tinha a ilusão, ou a ambição, de ser uma ruptura total com o passado. Um começo radical.” (PALACÍN, 1976, p. 23)

A arquitetura foi uma das ferramentas usadas, para representar a autoridade e o poder do Governo Federal. Desse modo, o estilo arquitetônico Art'Deco foi o eleito para as construções de vários prédios públicos no Brasil, pois suas características de

---

\* Possui bacharelado e licenciatura em História e especialização em História do Brasil Local Regional e Nacional pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É servidora técnico-administrativa na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

monumentalidade, ecletismo e modernidade representavam bem a política varguista. (COELHO; 1997)

## A ARTE E A ARQUITETURA NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

O período abrangido entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX foi de grande efervescência política e de mudanças estruturais na sociedade mundial. A rápida industrialização provocou um aumento nos centros urbanos, suscitando amplas e polêmicas discussões sobre esse novo estilo de vida. As preocupações com o "futuro" trouxeram transformações na maneira de pensar e agir na política, na economia e mesmo nas relações sociais e do homem com seu meio. O que ocorreu no início do século XX foi uma fé desmesurada no futuro e esse menosprezo pelas coisas e regras do passado considerado sinônimo de atraso. O conceito Modernidade representaria então o rompimento com as antigas tradições e seria projetada nos movimentos artísticos de vanguarda que apareceram nesse momento.

Na Europa e Estados Unidos, a facilidade que o progresso das grandes cidades trazia para a vida cotidiana de cada um, trouxe também, novas preocupações com a estética e a praticidade. A aproximação arte-indústria propiciou a produção de objetos de arte (decorativa) em larga escala que se tornaram acessíveis a um maior número de pessoas de diferentes classes sociais. É esse contexto que incentivou o aparecimento de novos estilos artísticos como o futurismo, o construtivismo russo, a *bauhaus* alemã e o Art'Déco francês.

Inspirada nos modelos correntes na Europa, mais especificamente França, a grande vitoriosa na Primeira Guerra Mundial, que ditava um modernismo como necessidade de exprimir novas ideias, essa busca de um novo comportamento refletia uma sociedade mais preocupada com a realização de prazeres efêmeros que com realizações duráveis. Essa mudança de atitude designa o período da história da humanidade em que houve, se não as maiores mudanças, pelo menos as mais radicais (HOBSBAWM, 1995).

Urbanismo e arquitetura também ganharam maior relevância nesse período devido ao aumento das construções de cidades e as novas concepções de moradia e bem estar. Várias propostas arquitetônicas e urbanísticas que explodiram naquele momento, mostravam as diferentes necessidades das cidades que cresciam.

A arquitetura moderna que segundo Segawa (1998, p.39) definia-se como a que “tirando vantagem das conquistas da indústria, utiliza-se, para realizar os novos programas, os materiais e procedimentos da construção de seu tempo”, material esse também chamado de aparelho da arquitetura moderna: o concreto armado.

As novas técnicas, os novos materiais e as inovações futurísticas com seus ousados desenhos de arranha-céus vão planejando a cidade moderna, esse “monstro de concreto” que cresce com status de obra de arte, onde o sujeito, enquanto ser social, vai sendo diluído sistematicamente e passa a ser somente um átomo da massa urbana.

O período do pós I Guerra foi marcado pelos avanços tecnológicos, globalização precoce e uma exaltação ao "Deus Velocidade". O desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, a popularização do automóvel, do transatlântico, do avião, do rádio, do cinema, a crescente industrialização e a difusão da eletricidade, foram contribuintes para o ecletismo moderno. Ao lado da “globalização” do Ocidente, outra mudança deve ser destacada: a apologia à individualidade.



Figura1 - Pôster do filme Metropolis – 1927 de Fritz Lang. Exemplo de obra futurista

O indivíduo representaria então, aumento do mercado consumidor. A penetração do rádio e do fonógrafo nos lares dava a sensação de liberdade, pois já não havia a necessidade de filas para assistir concertos, ou seja, agora as ideias extravasavam os círculos letrados e atingiam as massas, escrevem Conde e Almada.

E por que não arte para todos? Assim, a arte passa a ser utilitária associada à decoração e a objetos de uso cotidiano: pratos, talheres, móveis, bijuterias, moda e as próprias fachadas das residências.

Esse novo movimento artístico que ditava nova estética e na arquitetura trazia formas simples, grandiosas e uma elegância austera ficou conhecido mais tarde como Art'Deco.

## O ART' DECO

Apresentado formalmente em 1925 (mas batizado de Art'Déco somente em 1966), na "Exposição Internacional das Artes Decorativas e Industriais" em Paris, o estilo Déco teve ampla aceitação, se iniciando em trabalhos de mobiliário, vestuário, decoração, artes gráficas, publicidade e arquitetura. Seu desenvolvimento deu-se nos anos 30 e o apogeu na década de 1940.

Inspirado no futurismo<sup>1</sup>, cubismo<sup>2</sup> e na funcional bauhaus, diluídos na linguagem decorativa, o estilo Art'Déco se apropriava das facilidades da produção industrial em larga escala para conceber seus designs arrojados e práticos. Novos objetos de decoração e utensílios domésticos surgiram nessa época, como luminárias, aparelhos de rádio e televisão, batedeiras e outros eletrodomésticos, os chamados "produtos sem passado" que possibilitavam a concepção livre de designs exóticos e originais.

---

<sup>1</sup> O futurismo é um movimento artístico e literário surgido em 1909, com a publicação do Manifesto Futurista, do poeta italiano Filippo Marinetti, no jornal francês Le Figaro. O futurismo desenvolveu-se em todas as artes, influenciando vários artistas que posteriormente instituíram outros movimentos modernistas. Repercutiu principalmente na França e na Itália, onde vários artistas, entre eles Marinetti, se identificaram com o fascismo. O futurismo enfraqueceu após a Primeira Guerra Mundial, mas seu espírito rumoroso e inquieto refletiu no dadaísmo, no concretismo, na tipografia moderna e no design gráfico pós-moderno. A pintura futurista recebeu influência do cubismo e do abstracionismo, mas utilizava-se de cores vivas e contrastes e a sobreposição das imagens com a pretensão de dar a ideia de dinamismo. Na literatura, as principais manifestações ocorreram na poesia italiana, que se dedicava às causas políticas. A linguagem é espontânea e as frases são fragmentadas para exprimir a ideia de velocidade. <http://www.brasilecola.com>

<sup>2</sup> O Cubismo estendeu-se de 1907 a 1914, tendo na pintura seus principais representantes: Pablo Picasso, Fernand Léger, André de Lothe, Juan Gris e Georges Braque. Na literatura figuram-se Apollinaire e Cendras. O propósito da arte cubista era promover a decomposição, a fragmentação e a geometrização das formas. Os artistas apostaram na simultaneidade de visualizações permitidas a partir da análise de um objeto, isto é, o mesmo poderia ser visto sob vários ângulos, embora sua totalidade pudesse ser inteiramente preservada. No que se refere ao campo das artes literárias, instaura-se uma fragmentação da realidade por meio da linguagem retratada pelo uso de palavras dispostas de maneira simultânea, no intento de formar uma imagem. <http://www.brasilecola.com>

Na arquitetura trazia referências desde templos mesopotâmicos e egípcios com linhas secas e geometrizadas, mais próxima do racionalismo modernista, conhecida como escalonada ou zigue-zague. À aerodinâmica dos transatlânticos, sinuosa, inspirada no expressionismo, chamada *strianline* e também construções com fachadas limpas e sóbrias, com resquíços acadêmicos, linhas simples e horizontais a tendência *stripped classicismo*.



Figura 2 - Exemplo de arquitetura Art'Deco em Miami  
Fonte: [www.stevenbrooke.com/bookstore-3/miami-beach-deco/](http://www.stevenbrooke.com/bookstore-3/miami-beach-deco/)

Usando materiais inovadores e acessíveis na construção civil - devido à escassez da Guerra - e combinações cosmopolitas, esse estilo se espalhou pelo mundo sendo encontrado em várias cidades da Europa, dos EUA, Brasil e Austrália.

Os modernistas não o consideram o Art'Deco como um estilo artístico, por não apresentar doutrina teórica unificadora, o que possibilitava suas ambientações de acordo com os estilos e gostos próprios de cada país que o adotou, mas foi sem dúvida “um estilo com estilemas claramente identificáveis”, global, com aspectos tecnológicos e artísticos que se mantém num grau de unidade até o fim e que o movimento moderno não apresentou (CONDE & ALMADA; 1996, p. 12).

O Art'Deco era assim definido:

- Decorativo: como arte para todos;
- Internacional: seguindo o capitalismo industrial e novos mercados;
- Industrial: fabricação de objetos decorativos e escala industrial;
- Moderno: associado aos acontecimentos da época;
- Cosmopolita: que vai ao encontro dos anseios de diversas sociedades ocidentais.

Na década de 1930, a linguagem Art'Deco estaria associada ao envoltório por excelência das grandes estruturas que romperiam os horizontes urbanos desenhados pelos

homens, marcados sobretudo pela verticalidade de torres de igrejas ou referências semelhantes, assim o Art'Deco no início era associado aos arranha-céus e a verticalização das paisagens.

De acordo com Susan Sternau, suas principais características arquitetônicas são:

- Composição de matriz clássica: simetria axial, com acesso centralizado ou valorizando a esquina; corpo e coroamento escalonado;
- Tratamento volumétrico das partes constituídas e superfícies, à maneira moderna com: predominância de cheios sobre vazios, articulação de volumes geometrizados e simplificados (varandas semi-embutidas) ou sucessão de superfícies curvas (aerodinamismo), linguagem formal tendente à abstração (contenção expressiva dos ornamentos decorativos, quase sempre em alto e baixo relevo) e composição com linhas e planos verticais e horizontais, fortemente definidas e contrastadas;
- Articulação, integração entre arquitetura, interiores e *design* (mobiliário, luminárias e serralheria artística), valorização dos acessos e portarias;
- Estruturas em concreto armado, embasamento revestido em granito, mármore e materiais nobres, revestimentos altos em pó-de-pedra (mica) e janelas tipo “Copacabana” (persianas de enrolar, basculantes) em madeira ou ferro, mescla de técnicas construtivas industriais, modernas e decorativas artesanais, tradicionais;
- Plantas flexíveis, com acesso por Hall, circulação ou galeria (espaço interconector) e compartimentos de uso intercambiável (quartos, salas);
- Iluminação feérica e cenográfica, intenção esta, manifesta desde as perspectivas que acompanham os projetos (talvez uma influência cinematográfica). (STERNAU; 1997)

Uma imagem pragmática dos anos Art'Deco é a melindrosa de cintura baixa, colares compridos, cabelos curtos e ondulados, seios pequenos, pernas a mostra e piteira nos lábios rubros, dançando charleston, circulando em automóveis conversíveis ou se exibindo em frívolos coquetéis. É tempo de diversão, luxo, velocidade e expressão. É Betty Boop em carne e osso.



Figura 3- O estilo Art'Deco também influenciou a moda e o design de mobiliário. Exemplo de vestidos dos anos 20 e 30



Figura 4 - Vitrola em estilo art'deco (a direita).

Fonte: <http://www.fashionismo.com.br/2011/09/o-tal-do-art-deco/>

## A ARQUITETURA MODERNA E O ART'DECO NO BRASIL

No Brasil, a chamada arquitetura moderna foi introduzida pelo russo Gregori Warchavchik na década de 1920, que no auge da vanguarda modernista projetou e construiu para si, aquela que foi considerada a primeira residência moderna do país no Estado de São Paulo.

Foi seguindo as tendências francesas de Auguste Perret e Lê Corbusier que arquitetos como Elisário Bahiana se destacaram no Brasil, na década de 1930, desenhando e planejando obras de arquitetura modernas em São Paulo, Rio de Janeiro e outras cidades importantes do Brasil.

Aclimatado e rebatizado de Déco Marajoara, o Art'Deco no Brasil utilizou-se de motivos inspirados nas cerâmicas dos índios marajoaras da Ilha de Marajó - Pará, cujo geometrismo combinava com o gosto Déco, nomes indígenas foram usados para batizar alguns prédios.

O estilo Deco foi usado em construções de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Florianópolis, Goiânia e outras capitais, se estendendo às cidades do interior pela força do modismo da apuração estética.

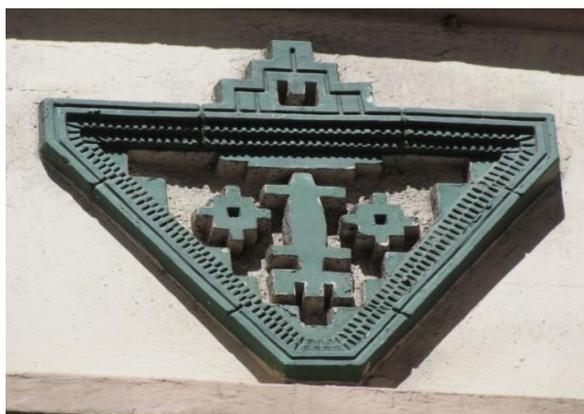


Figura 5 - Detalhe da fachada do Ed. Itaoca – Rio de Janeiro  
Fonte: olidoelindo.wordpress.com

Muitas são as obras importantes desse estilo no Brasil, como a estátua do Cristo Redentor no Rio de Janeiro, o elevador Lacerda em Salvador e vários prédios públicos, responsáveis por disseminar popularmente o gosto Déco.

Apesar de alguns autores defenderem a existência de uma arquitetura puramente déco no Brasil, não há tantas construções expressivas se apresentando mais nos tratamentos de fachadas.

## A CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA E A TRANSFERÊNCIA DA CAPITAL

A preocupação com a interiorização da população brasileira concentrada no litoral começa ainda no século XVIII, quando são encontrados minerais preciosos no interior do país. Assim nasceram a província de Goiás e sua capital Vila Boa.

Construída no século XVIII em um terreno acidentado Vila Boa teve seus edifícios construídos sem um plano diretor, o que ocasionou sérios problemas como falta de água,

dificuldades com a rede de esgoto, além de ser uma região de clima quente. Segundo Chaul, já em 1754, o então governador Conde dos Arcos, propunha a mudança da capital ao soberano português alegando as dificuldades do local. Em 1830, foi a vez de Miguel Lino de Moraes (2º governador de Goiás no Império) propor a mudança para uma região mais povoada e de comércio mais ativo. (CHAUL; 1988)

Com a ascensão de Getúlio Vargas, o advento do Estado Novo na década de 1930 e a Marcha para o Oeste, a ideia de interiorização da população é retomada. Neste período constrói-se Belo Horizonte e é transferida a capital mineira, o que dá novo impulso para a mudança da capital goiana.

É decidido então pelo Interventor do Estado de Goiás, Pedro Ludovico Teixeira, construir uma nova capital que atendesse às necessidades que impulsionassem Goiás para o progresso.

Pedro Ludovico Teixeira, revolucionário que se aliara à Revolução de 30, desde o início lutava contra o coronelismo goiano. Acabou preso em Rio Verde, havendo a necessidade de tropas revolucionárias de Minas Gerais intervirem em sua libertação, nomeando-o posteriormente Interventor do Estado. Isso abre caminho para o alentado sonho mudancista, fosse esse devido às motivações políticas, modernistas ou mesmo ambiental.

Com a Revolução de 30 e a centralização do poder fazia-se necessário diluir o poder adquirido pelas oligarquias e coronéis do interior do Brasil. No âmbito político, Pedro Ludovico Teixeira (que não pertencia a nenhuma oligarquia tradicional) esvaziaria o poder daquelas famílias transferindo a capital e abrindo espaço para sua própria ascensão política (CHAUL; 1988).

O aspecto ambiental de “busca de salubridade”, que já havia sido mencionado no século XVIII como obstáculo para o desenvolvimento de Vila Boa, seu solo rochoso de pouca permeabilidade, a escassez de água potável e sua primitiva distribuição, as dificuldades de acesso e espaço para o crescimento da cidade, também foram argumentos usados para agilizar a construção de uma nova cidade.

Assim, para efetivar a ideia da nova capital, em 1933, em uma reunião da comissão encarregada da escolha do local, ficou decidida a região, nas proximidades da já existente Campinas. Três requisitos básicos foram considerados: abundância de água, bom clima e topografia adequada.

Em 24 de Outubro do mesmo ano, em um planalto onde atualmente se encontra o Palácio das Esmeraldas, na Praça Cívica, Pedro Ludovico lançou a pedra fundamental da nova cidade.



Figura 6 - Teatro Goiânia – Goiânia – GO  
Fonte: <http://www.mochileiro.tur.br/goianialo.htm>

## O ART'DECO EM GOIÂNIA E O IMAGINÁRIO MODERNO DA PROPAGANDA MUDANCISTA

Após a escolha do local para a construção da nova capital de Goiás, foi chamado o urbanista carioca Armando de Godói para corroborar a escolha da comissão dos construtores da nova capital.

Havia na época a preocupação, com o estilo arquitetônico no que se referia aos prédios públicos, que deveriam impor admiração estética e respeito político. Governos totalitários, como o implantado por Vargas no Brasil, associavam a arquitetura e suas construções monumentais como uma forma de exaltação do seu poder. Segundo Gustavo N. Coelho, “é o pensamento positivista associado à retórica modernizante do Estado Novo, apoiado pelas classes dominantes, criando condições favoráveis à implantação de novas formas arquitetônicas”. (COELHO; 1997, p. 25)

Godói, então, concebe Goiânia inspirado nas *Garden cities* inglesas ou cidades jardim e aspirando uma cidade industrial, considerado o que de mais avançado se propunha à época.

Em 18 de maio de 1933, Pedro Ludovico assina o decreto 3.359 de desapropriação das fazendas Criméia, Vaca Brava e Botafogo. Em julho do mesmo ano, após dispensar os serviços de Godói, o Interventor nomeia a firma carioca P Antunes & Cia, representada pelo urbanista Atílio Corrêa Lima para elaborar o projeto da futura capital que deveria comportar 50.000 habitantes.

Atílio Corrêa Lima foi discípulo de Alfred Agache, renomado urbanista, do qual buscou orientação para o projeto do centro cívico. Inspirado no efeito monumental barroco de Versalhes, a nossa Praça Cívica traz a forma da cidade radial, concêntrica, onde todas as vias convergem para o elemento de interesse principal da urbes: seu centro cívico.

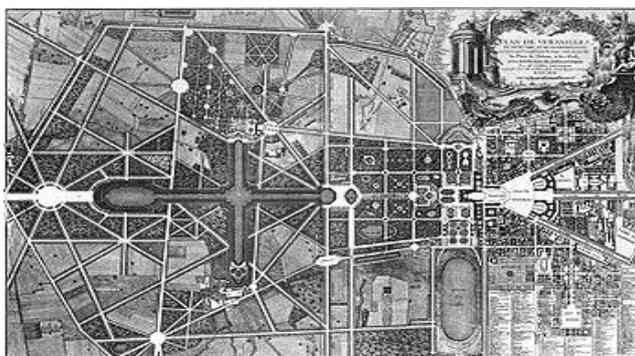


Figura 7 - Planta do Palácio de Versalhes – 1746  
Fonte: [wikipedia.org/wiki/Palácio\\_de\\_Versalhes](http://wikipedia.org/wiki/Palácio_de_Versalhes)

Atílio lança mão de um simbolismo interessante para nomear as principais ruas do centro de Goiânia: Araguaia, Goiás, Tocantins e Paranaíba, partindo da geografia do Estado e de seus rios. Por outro lado em nenhum momento foi feita alusão à figura de Nossa Senhora Aparecida e sua suposta representação no traçado da cidade.

Desse modo Goiânia foi planejada para ser uma cidade moderna, pois trazia preocupações com o abastecimento de água, esgoto, habitação, cidades satélites, áreas de lazer e “espaço” para o progresso, um plano urbanístico inovador em seu ecletismo, com inspirações barrocas e modernas inglesas, retratando ainda, na arquitetura, referências históricas regionais unidas a modismos internacionais como o Art’Déco.

Os primeiros edifícios de Goiânia seguiram orientação Déco como os Hotéis da Av. Araguaia, os prédios da Praça Cívica (o Museu Estadual foi desenhado por Kazimierz Bartoszenwski), Teatro Goiânia, Coreto (projetados por Jorge Felix), Relógio da Av. Goiás, os colégios Liceu e Ateneu Dom Bosco, o Campus Goiânia do IFG (antigo CEFET), amurada do Lago das Rosas, residência do Dr. Pedro Ludovico (projetada pela firma

Coimbra Bueno), residências do Bairro Popular destinados aos trabalhadores. Há também um Déco tardio de 1950, a Torre da Estação Ferroviária.

Algumas famílias com maior poder aquisitivo edificaram suas casas com características mais elaboradas do Art'Deco na região central da capital, hoje restando um único exemplar: a residência do Dr. Pedro Ludovico Teixeira.



Figura 8 - Antiga residência de Pedro Ludovico Teixeira, hoje Museu. Goiânia-GO  
 Fonte: <http://www.mochileiro.tur.br/goianialo.htm>

Em Goiânia popularizou-se a tendência *stripped classicism*, caracterizada por suas linhas retas, fachadas limpas e frisos em alto relevo, num efeito de monumentalidade como os prédios da Praça Cívica, o centro da administração pública, que deveria representar a força do poder advindo do governo do Estado frente ao antigo mandonismo das famílias oligárquicas locais.



Figura 9 - Museu Zoroastro Artiaga – Goiânia-GO  
 Fonte: [arqstyles.wordpress.com/5-art-deco/](http://arqstyles.wordpress.com/5-art-deco/)

A necessidade de se expressar poder através de construções vem desde a Idade Média e suas construções religiosas. Políticos usam as construções públicas para se apresentarem diante da população e marcarem seus feitos, "passando, assim, o edifício a ser reconhecido não pelo seu uso ou por suas características fundamentais, mas pelo governante que o encomendou" (COELHO; 1997, p. 39). Deste modo, a maioria das construções destinadas aos órgãos do governo, não só em Goiânia, mas em todas as cidades construídas no Brasil nesse período - década de 1930, utilizaram o Art'Déco, estilo que mais se prestava à representação do poder autoritário implantado por Vargas.

As outras tendências do Art'Déco também são encontradas em Goiânia em obras mais pobres e estilizadas. Exemplo disso é a casa do Interventor Pedro Ludovico, que se orienta segundo a linha *streamline* assim como outras construções que se utilizam da aerodinâmica inspirada nos transatlânticos e automóveis, linhas curvas e janelas redondas à moda de escotilhas e valorização das esquinas.



Figura 10 - Antigo Palace Hotel no bairro de Campinas, hoje Biblioteca Municipal Cora Coralina. Goiânia-GO. Fonte: <http://argosfoto.photoshelter.com>

Seguindo a linha conhecida como *zig-zag* temos algumas casas comerciais de Campinas e Fama, com platibandas decoradas com escalonamentos e frisos que encobrem o telhado colonial, hoje cobertas pelos anúncios e fachadas de estabelecimentos comerciais.



Figura 11 - Fachada do Colégio Santa Clara, no bairro de Campinas. Goiânia-GO  
Fonte: <http://argosfoto.photoshelter.com>

Muitas das características marcantes do Art'Déco enquanto arquitetura de decoração, como o concebido, não foram usadas em Goiânia. Preocupações com o custo dessas obras, o Art'Déco nacional privilegiou o desenho em detrimento do material, entre os materiais utilizados estão o ferro fundido, gesso, tijolos de vidro, cores fortes e até tubos de iluminação néon. Aqui a dificuldade de obtenção desse material e a ausência de referências náuticas e mesmo rodoviárias proporcionaram construções simplificadas, mas, percebe-se a tentativa de manter a proposta original. Exemplos são os vitrais decorativos do Palácio das Esmeraldas e de outros prédios da Praça Cívica, que retratam cenas regionais e os motivos florais como os usados para a decoração da amurada do Lago das Rosas. A “extravagância das cores” fica nos tons pasteis, do cinza sobre o ocre, com exceção do verde do Palácio.



Figura 12 - Palácio das Esmeraldas – Goiânia-GO  
Fonte: <http://www.opopular.com.br> de 24/10/2014

Goiânia não possui construções Art'Déco com todo seu esplendor como em cidades americanas e europeias, mas as têm em quantidade, sendo um dos maiores acervos do mundo (UNES; 1999).

Usado, seja pela força do modismo internacional ou pelas suas características que agradavam aos governantes, os projetistas e arquitetos de Goiânia não levaram em consideração nosso clima tropical e suas intempéries. As fachadas retas e limpas desse estilo apresentam platibandas sem proteções contra chuva ou sol, obrigando assim, os novos proprietários a implantarem marquises que desfiguram sua fisionomia, chegando mesmo a cobri-las por completo como acontece nos prédios de estabelecimentos comerciais.

As imagens de Goiânia tem se alterado ao longo de sua história, cada período deixa registrado suas impressões. Em seus primeiros anos a propaganda mudancista precisava vender a ideia da transferência e obter o apoio da população, por isso muitas vezes o discurso ideológico de cidade moderna foi usado, o que muitas vezes não coincidiu com a realidade da cidade que se iniciava, ainda precária em alguns aspectos.

A análise desses discursos é importante para se fazer um estudo sobre as mudanças pelas quais Goiânia passou e que este trabalho tenta mostrar numa comparação entre as duas realidades que conviveram nos primeiros anos da capital.

De um lado a cidade em si, seu corpo concreto e realmente concreto, pois seus prédios principais trouxeram para o cerrado as mais modernas técnicas arquitetônicas da época, prédio de concreto armado, ruas largas, um plano diretor, urbanismo e toda uma preocupação com o planejamento, tudo isso era moderno para as condições de Goiás na década de 1930.

Mas em contra partida a população que veio morar em Goiânia, em sua maioria migrou do interior do Estado, outra parte já morava nas proximidades de Campinas, gente de vida simples, tradições de cidades pequenas, que não se romperam tão facilmente como o asfalto rompeu o cerrado, o que com o passar dos anos, contribuiu para o desconhecimento da história de nossa cidade.

Além disso, as reformas e demolições têm contribuído para a descaracterização do Art' Déco goiano que nos acorda para uma outra questão: a preservação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E O PAPEL DO IFG

Ao defender o resgate da memória de uma cidade através da valorização de suas construções e a eleição de monumentos, chegamos a um impasse: o que devemos preservar? Como não cair na "tirania" do passado?

O ímpeto preservacionista, deste modo, deve se precaver contra a supervalorização do passado em oposição ao contemporâneo e as necessidades do presente. Revitalizar, reformar, preservar, sem destruir seu valor histórico, mas sem transformar esses espaços em simples museus abandonados.

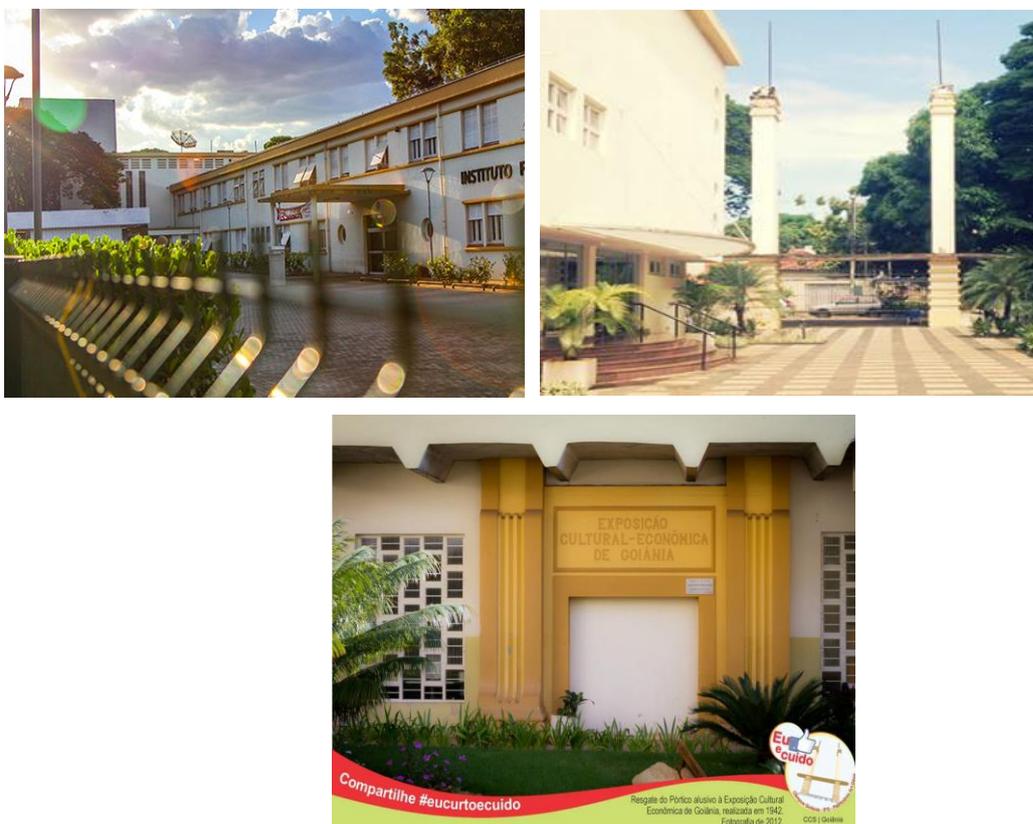
Por outro lado não há conscientização do poder público nem dos proprietários dos prédios para que possam ser preservados ou restaurados. Segundo o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) a responsabilidade de manter e zelar por um patrimônio é de seu proprietário. O tombamento não tira essa responsabilidade. No caso dos bens tombados pelo IPHAN em Goiânia, todos eles são de responsabilidade dos órgãos públicos neles instalados. Para os edifícios particulares, mesmo os não protegidos pelo tombamento, existem instrumentos previstos no Plano Diretor que podem (e devem) ser implementados, tais como isenção ou redução do IPTU, transferência do direito de construir, etc. O IPHAN, através do PAC das Cidades Históricas, irá disponibilizar uma linha de crédito especial para reformar os imóveis particulares tombados.

O desconhecimento acerca desse período (primeira metade do século XX) e dessa orientação artística (Art'Deco) é em parte responsável pelo descaso que os habitantes da cidade de Goiânia tem para com o acervo arquitetônico erigido naquela época. Caberia, portanto aos arquitetos e todos aqueles que conhecem a história dessas construções, redescobrirem seu valor estético e reapresenta-la ao cidadão comum que passa desatento para esses edifícios, despertando, assim, a memória histórica da cidade e o sentimento por parte da população que se verá mobilizada a valorizar o espaço em que se vive.

Despercebidas pela rotina dos estudos e trabalhos, as formas geométricas, as linhas retas e imponentes, características de estilo arquitetônico vão sendo, com o passar dos anos, esquecidas e ignoradas pelos usuários desavisados. Promover campanhas educativas de conscientização da conservação e apresentar a história do lugar para os seus ocupantes irá resgatar a memória dessas construções.

A história do prédio onde hoje está instalado o Campus Goiânia do IFG começa em 1942 quando a Escola de Aprendizado e Artífices da antiga Vila Boa, atual Cidade de Goiás, transfere-se para a nova Capital passando a denominar-se Escola Técnica de Goiânia, ocupando o prédio localizado na Rua 75, nº46, Centro. Construído seguindo as orientações Art'Deco, podemos observar suas janelas redondas a moda de escotilhas e volumes escalonados nos detalhes dos acabamentos decorativos.

Em 05 de julho do mesmo ano, a Escola Técnica de Goiânia foi palco do Batismo Cultural de Goiânia, evento que promoveu a inauguração da capital de Goiás para todo o país. O evento contou com a exposição de estandes de vários estados brasileiros e com as presenças do Interventor Pedro Ludovico Teixeira e o então presidente do Brasil, Getúlio Vargas.



Figuras 13,14 e 15 – Fachadas do Prédio do IFG, Campus Goiânia – Goiânia

Fonte: <http://www.goiania.ifg.edu.br>

Em 2013, no 71º aniversário do Batismo Cultural de Goiânia, o Campus Goiânia lançou a campanha “Eu curto e cuido”, com objetivo de trazer à memória de estudantes e servidores a importância da instituição e de seu prédio na formação de Goiânia. A proposta foi conscientizar a comunidade acadêmica para a preservação do prédio que foi tombado

Textos para Discussão

pelo IPHAN em 2003, como bem público integrante do acervo arquitetônico e urbanístico Art'Déco da cidade de Goiânia.



Figura 16 - Logo da campanha Campus Goiânia – IFG, 2012.  
Fonte: <http://www.goiania.ifg.edu.br>

Resgatar a memória é resgatar a história e reconstruir nossa identidade Deco.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte como História da Cidade**. São Paulo. Martins Fontes. 1992.

BRUAND, YVES. **Arquitetura contemporânea no Brasil**. São Paulo. Editora Perspectiva 1981.

CHAUL, Nasr F. **A construção de Goiânia e a transferência da capital** (coleção documentos goianos nº 17). Goiânia. CEGRAF. 1988.

COELHO, Gustavo Neiva. **A modernidade do Art'Deco na construção de Goiânia. Goiânia**. FCPLT. 1997.

CONDE, Luiz Paulo Fernandes e ALMADA, Mauro. **Introdução da arquitetura no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Prefeitura da cidade de Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de urbanismo. 1998.

HOBBSAWM, ERIC J. **A Era dos Extremos. O Breve Século XX - 1914/1991**. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.

LINCH, Kevin. **A imagem da cidade**. 1989.

LANÇA, Marco Antônio. **A grande ópera urbana ou objeto de trabalho do urbanismo**. In: Leopoldianum. Santos. Revista de Estudos e Comunicação da Universidade Católica de Santos. Arquitetura: pensando a cidade. 1999. ano 25 nº 70.

Textos para Discussão

PALACIN, Luís. **Fundação de Goiânia e desenvolvimento de Goiás**. Goiânia: Oriente, 1976

TEIXEIRA, Pedro Ludovico. **Memórias. Autobiografia**. Goiânia: Cultura Goiana, 1973

SEGAWA, Hugo. **Arquitetura no Brasil 1900-1990**. São Paulo. EDUSP.1998.

SIMMEL, Georg. **A metrópole e a vida mental**. In: VELHO, Otávio G. O fenômeno urbano. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

STERNAU, Susan A. **Art Deco. Flights of Artistic Fancy**. New York. Smithmark. 1997.

UNES, Wolney. **Identidade art déco de Goiânia**. Goiânia. Editora UFG. 2001.

### **Sítios virtuais**

<http://portal.iphan.gov.br>

<http://www.goiania.ifg.edu.br>

<http://www.brasile scola.com>