

Observatório
do Mundo do Trabalho



Observatório
em Debate

GOIÂNIA
SETEMBRO DE 2014

MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

IFG

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

OBSERVATÓRIO DO MUNDO DO TRABALHO

EQUIPE TÉCNICA EXECUTIVA

Geraldo Coelho de Oliveira Júnior – Pesquisador Gestor

Andréia Farina de Faria - Socióloga

Denise Talitha Soares Carneiro – Economista

Walmir Barbosa - Consultor

PANORAMA ATUAL DA ECONOMIA GOIANA

A Tabela 1 mostra o Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil e de Goiás no período compreendido entre 2011 e 2013. Nota-se que, percentualmente, o PIB goiano cresce relativamente mais do que o brasileiro. Na classificação realizada pelo IBGE dos 100 municípios com maior PIB no Brasil (2010), Goiânia ocupou o 21º lugar e Anápolis, o 53º.

Quanto ao PIB *per capita*, os últimos dados disponíveis são de 2010, quando o brasileiro atingiu R\$ 19.016,00 e o goiano, R\$ 15.706,00¹. Esses valores representam crescimentos de 12,4% e 8,7%, respectivamente, em relação ao ano de 2009.

Tabela 1 – Taxa de Crescimento do Produto Interno Bruto no Brasil e em Goiás: 2011 – 2013 (%)

Ano	PIB	
	Brasil	Goiás
2011	2,7	6,7
2012	1	4,4
2013	2,3	3,1

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados do Instituto Mauro Borges - IMB.

*Valor ainda não consolidado, sujeito a revisão.

O Gráfico 1 apresenta as taxas de crescimento do PIB brasileiro comparado ao de outras economias, no mesmo período.

Pode-se notar que, embora acompanhe a tendência seguida por todas as economias, a brasileira oscila mais, ou seja, é menos estável, porém parte desse fenômeno se deve à taxa brasileira estar sendo comparada com a taxa média de outras economias, que estão razoavelmente suavizadas por estarem sendo apresentadas em grupo.

Conforme apresentado, de 2008 a 2010 a taxa de crescimento do PIB brasileiro foi superior às taxas médias mundial, da América Latina e Caribe e das economias avançadas, sendo apenas superada pelo grupo dos países emergentes e em desenvolvimento. É importante destacar que o Brasil faz parte de todos os demais grupos, exceto do grupo das economias avançadas.

De 2012 a 2013, a taxa de crescimento brasileira foi inferior às taxas médias de todos os grupos analisados, exceto a das economias avançadas em 2011 e 2013. Sabe-se

¹ Dados do IBGE.

que economias desenvolvidas tendem a crescer a taxas menores, por já possuírem uma economia grande.

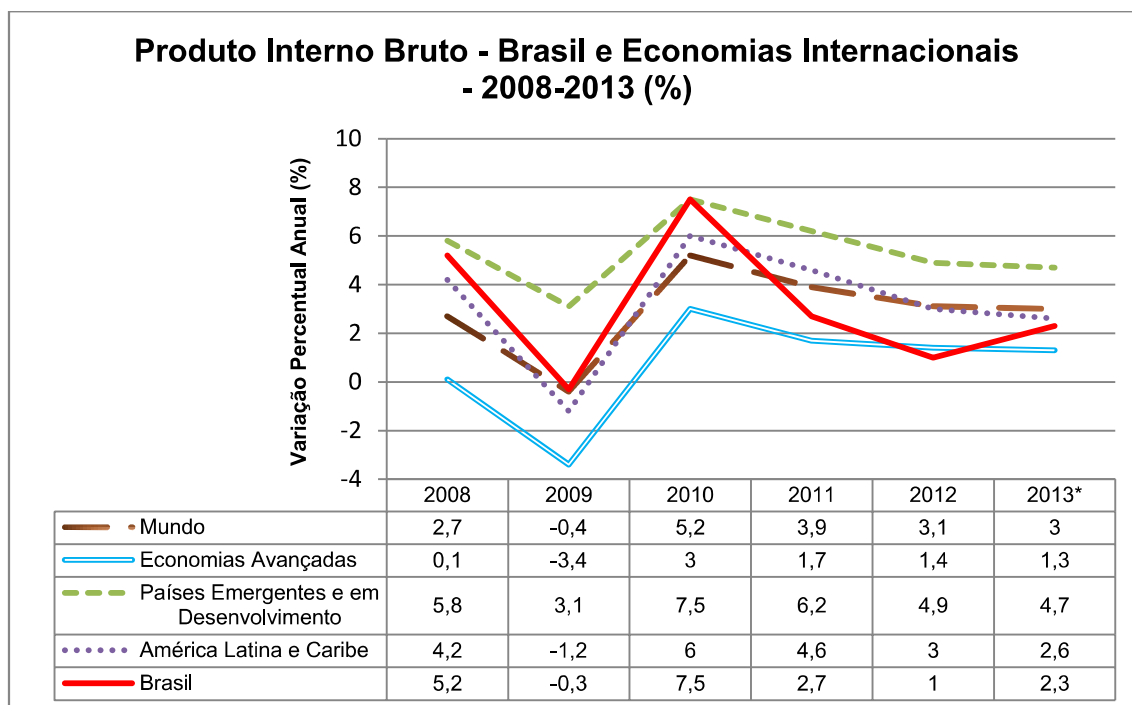


Gráfico 1 – Produto Interno Bruto – Brasil e Economias Internacionais – 2008-2014 (%).

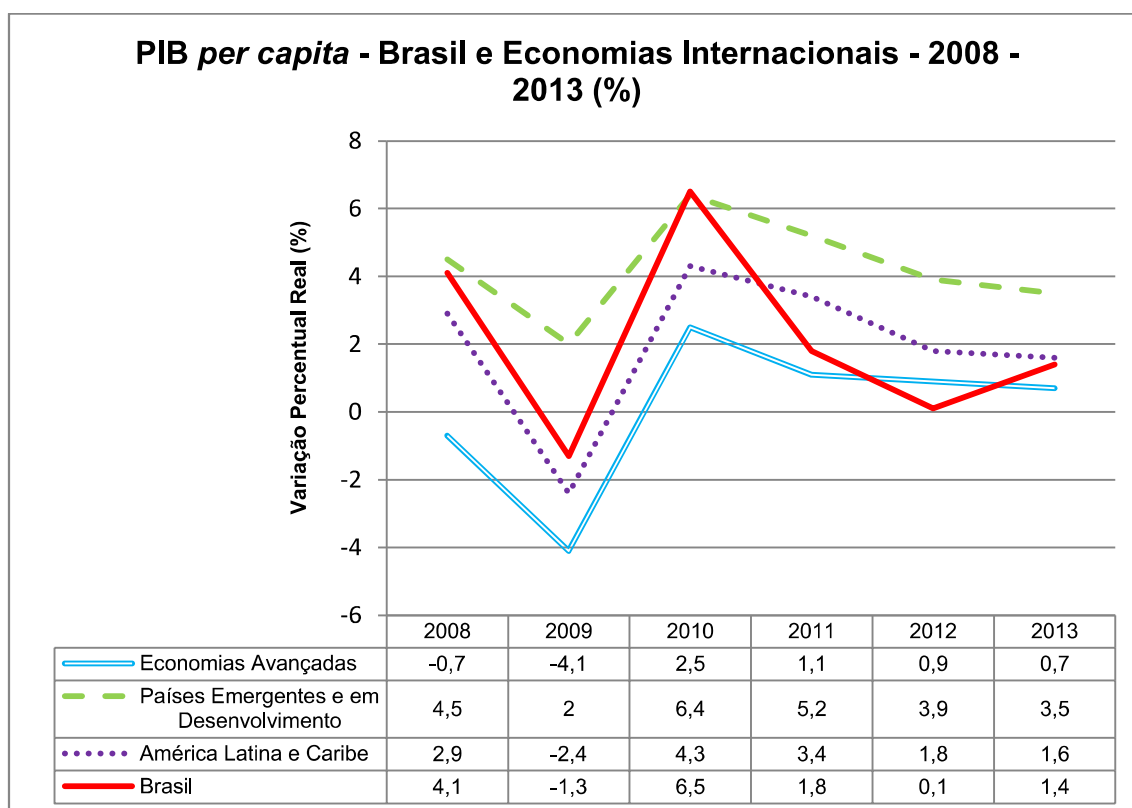
*Alguns indicadores ainda não consolidados.

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados do Banco Central do Brasil.

A variação do PIB *per capita* é considerada mais importante do que a do PIB, uma vez que considera o tamanho da população que gera o produto – e a quantidade de pessoas para as quais a renda deve se distribuir².

O Gráfico 2 apresenta as taxas de crescimento do PIB *per capita* brasileiro comparado ao de outras economias, no mesmo período. Conforme é possível observar ao comparar com o Gráfico 1, a evolução de ambos os indicadores é bastante semelhante. Também em relação ao PIB *per capita*, o Brasil apresentou indicadores abaixo da média dos outros países emergentes e em desenvolvimento (em todos os anos analisados exceto 2010) e da média dos outros países pertencentes à América Latina e Caribe (no período de 2011 a 2013).

² Em macroeconomia, o produto e a renda possuem sempre o mesmo valor, por se constituírem abordagens distintas de um mesmo fenômeno.

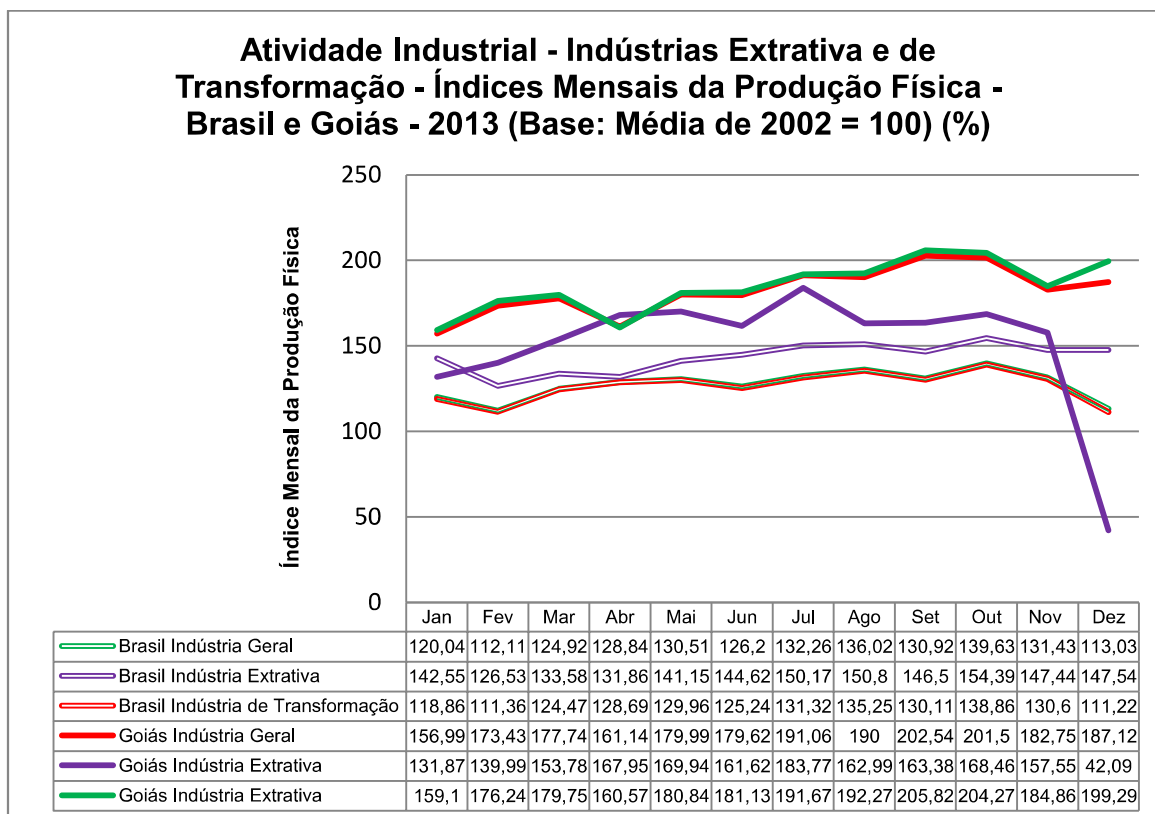
Gráfico 2 – PIB *per capita* – Brasil e Economias Internacionais – 2008-2013 (%).

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados do Banco Central do Brasil.

O Índice de Atividade Industrial (IAA)³ pode ser analisado por meio do Gráfico 3, que compreende o ano de 2013. Pode-se perceber que em, tanto no Brasil quanto no Estado de Goiás, a Indústria de Transformação abrange quase a totalidade da produção industrial. As oscilações são em parte explicadas pela sazonalidade da produção ao longo do ano.

No Brasil, a Indústria Geral obteve produção média, em 2013, 27,16% superior à obtida no ano-base de 2002. No Estado de Goiás, esse valor foi 81,99% superior à média de 2002. A Indústria Extrativista obteve, em 2013, produção 43,09% e 50,28% superior à média de 2002 no Brasil e no Estado de Goiás, respectivamente. Para a Indústria de Transformação, a produção obtida em 2013 foi superior 26,33% e 84,65% à média de 2002, respectivamente para o Brasil e para o Estado de Goiás.

³ O Índice de Atividade Industrial é utilizado para medir o desempenho de uma economia nos segmentos que compõem o setor industrial.



*Dados indisponíveis.

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados do IBGE.

O Gráfico 4 apresenta a evolução da Formação Bruta de Capital Fixo (FBCF)⁴ na economia nos anos de 2009 a 2013 (até o terceiro trimestre). Deve-se considerar, anteriormente à análise deste gráfico, que os níveis de investimento da economia brasileira variaram muito entre 2008 e 2011, declinando no último trimestre de 2008 e ao longo de 2009. A retomada dos níveis de investimento da economia brasileira teve curso no final de 2012, voltando a declinar no final de 2013.

A tendência de queda dos níveis de investimento foi perceptível. As políticas macroeconômicas do Governo Federal voltadas para o curto prazo, basicamente sustentadas na oferta de financiamento público mediante ampliação da dívida pública, na redução de impostos e na ampliação de compras governamentais, não foram suficientes para estimular o mercado diante do clima de incerteza e desconfiança quanto ao desempenho da economia brasileira e economia mundial. Os dados de desempenho da economia chinesa, norte-americana e da Zona do Euro, no primeiro trimestre de 2013, por exemplo, ficaram abaixo das projeções internacionais, o que constituiu em um fator que concorre para realimentar o clima de incerteza e desconfiança econômica.

⁴ A Formação Bruta de Capital Fixo (FBCF) mede o aumento ou a redução dos bens de capital em uma economia. É um indicador muito utilizado para aferir o grau de investimento na economia.

Enfim, se a queda do PIB e dos níveis de investimento em 2011 e 2012 era, em princípio, fator de estímulo à retomada dos níveis de investimento na economia brasileira comparáveis a 2010, o cenário internacional atuou em sentido contrário, à medida que tendeu a reduzir volume e valor das exportações de *commodities* primárias e de bens manufaturados intensivos no uso de recursos naturais.

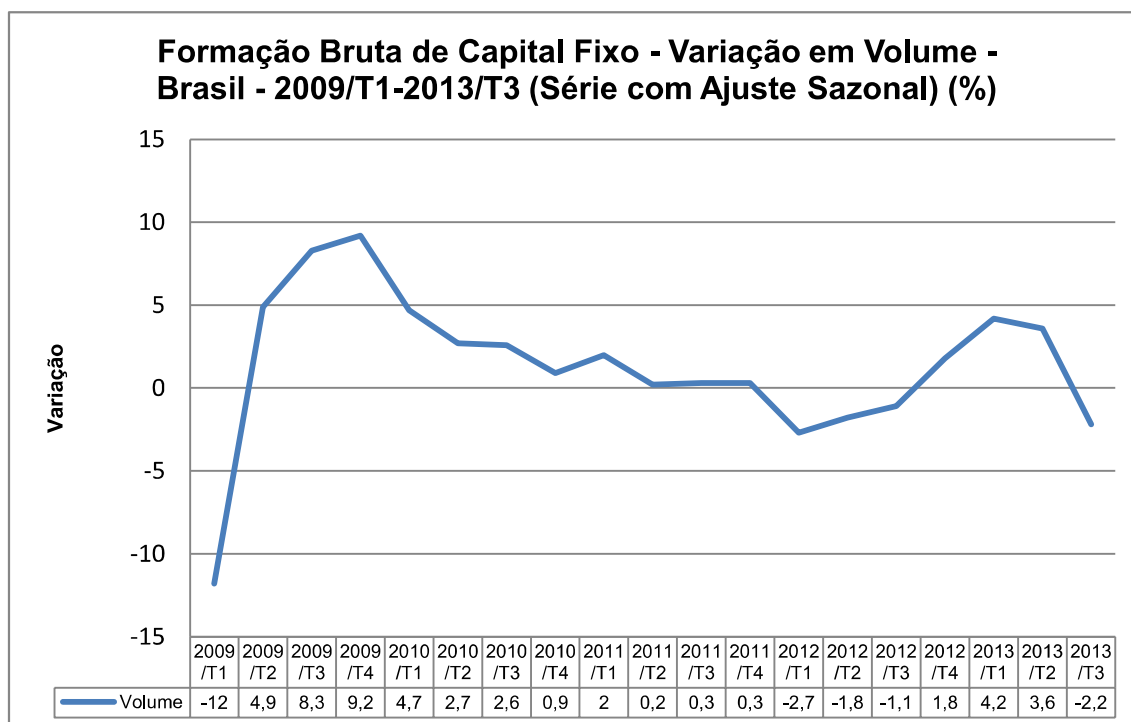


Gráfico 2 – Formação Bruta de Capital Fixo no Brasil – Variação em Volume - 2010/T1 – 2012/T4
Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados do IBGE - Séries Históricas.

No tocante às vendas no varejo⁵, é possível perceber, através do Gráfico 3, que os comércios varejistas brasileiro e goiano, em 2013, superaram os níveis alcançados no ano de 2011 em quase todos os meses. Segundo dados do IBGE, o comércio varejista brasileiro fechou o ano de 2012 com alta de 8,4%.

Esse dado indica que, apesar do aumento da inflação, a demanda não está se retraindo, pelo contrário, o consumo está se fortalecendo. É possível mesmo que a sustentação do crescimento do consumo desde 2004 possa estar ultrapassando a

⁵ As vendas no varejo são um bom indicador do aquecimento do mercado e do nível de consumo. Os dados utilizados são os do volume de vendas e excluem as vendas de veículos, motocicletas, partes e peças. Os dados foram retirados dos Indicadores do IBGE: Pesquisa Mensal de Comércio. Maio 2012. Disponível em:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Comercio_e_Servicos/Pesquisa_Mensal_de_Comercio/Fasciculo_Indicadores_IBGE/pmc_201205caderno.pdf> Acesso em: 20/07/2012.

capacidade de oferta de mercadorias em diversos setores e se constituindo em uma das variáveis importantes da atual retomada do crescimento da inflação no Brasil.

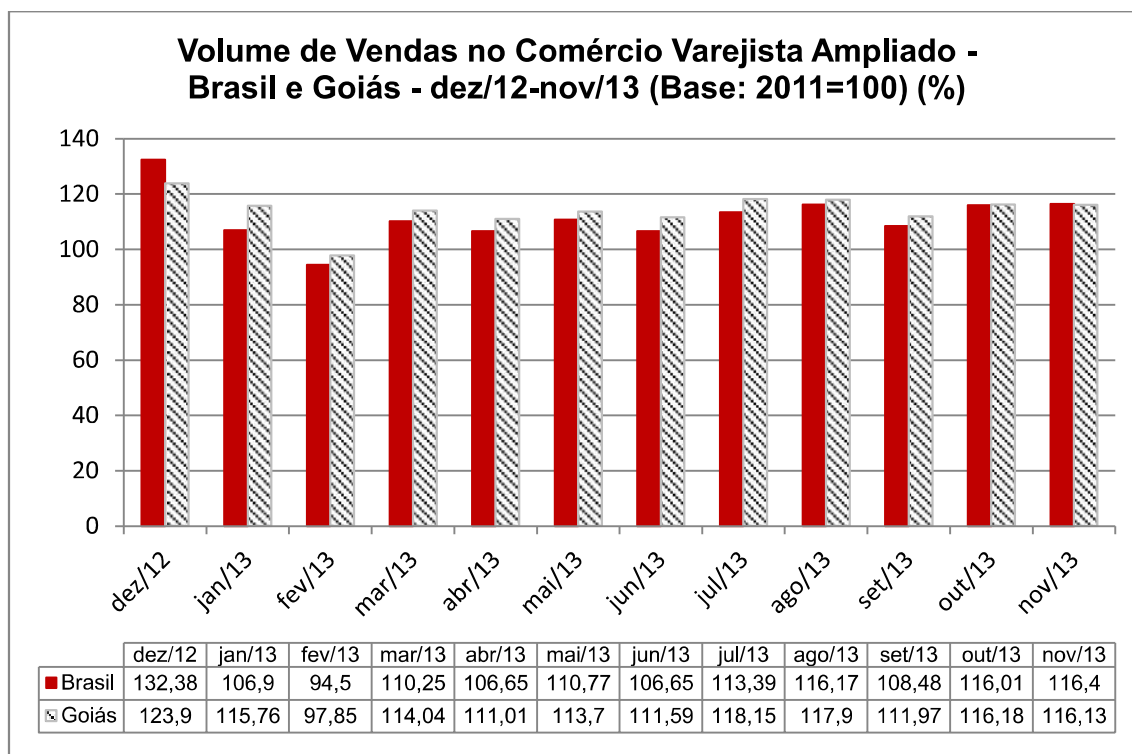


Gráfico 3 – Volume de Vendas no Comércio Varejista Ampliado no Brasil e em Goiás – 2012/1 – 2013/1 (Base 2011 = 100)

Fonte: IBGE. Pesquisa Mensal de Comércio.

A manutenção do crescimento do consumo é, em parte, resultado da política tributária federal, que vem reduzindo impostos sobre produtos (como o IPI e os impostos sobre a cesta básica, mais recentemente), como tentativa de manutenção do poder de compra da população em face da desvalorização monetária. Essa conclusão é possível em face da quase estagnação do crescimento do poder de compra do salário mínimo, da queda da oferta de emprego e da redução da média de crescimento do PIB, isto é, o comportamento desfavorável destas variáveis macroeconômicas que interferem de modo fundamental na sustentação dos níveis de consumo, mas que não promoveram uma inflexão na tendência de expansão dos níveis de consumo delineados desde 2004.

No entanto, é importante observar que a manutenção do poder de compra é, em grande medida, artificial e, em parte, apenas aparente, pois está sendo realizada por meio da isenção de impostos, barateando o preço final dos produtos. No entanto, esse dinheiro não arrecadado com os impostos deverá sair de outro setor, deslocando as despesas, ou os investimentos com bem estar social deverão ser reduzidos, barateando

os preços diretos às expensas dos serviços oferecidos gratuitamente aos cidadãos, dos quais se destacam saúde, segurança e educação.

5 Índice de Preços ao Consumidor⁶

O comportamento da inflação brasileira pode ser analisado a partir do Índice de Preços ao Consumidor (IPC). O Gráfico 4 permite comparar esse comportamento em relação a outros países, posto que compara o IPC brasileiro ao de outras economias internacionais, a saber: Alemanha, Argentina, Chile, Estados Unidos e Japão.

Pode-se perceber que a taxa de inflação brasileira foi superior às dos Alemanha, Estados Unidos, Japão e Chile (este último, apenas a partir de 2009), mas relativamente estável e não muito alta. O indicador brasileiro foi relativamente mais baixo do que o da Argentina, país que enfrenta problemas inflacionários.

É compreensível o fato do Brasil apresentar um IPC menor do que países desenvolvidos, uma vez que o maior crescimento de um país em desenvolvido gera uma inflação mais alta. No entanto, só um estudo quantitativo mais aprofundado poderia examinar se o crescimento é a maior causa da taxa relativamente alta do IPC, principalmente pelo fato da taxa de crescimento do PIB brasileiro ser abaixo da média dos outros países em desenvolvimento e dos países da América Latina e Caribe.

⁶ O Índice de Preços ao Consumidor (IPC) é calculado tendo por base uma cesta fixa de bens e serviços habitualmente consumida pela maioria das famílias em uma economia. É um indicador bastante utilizado para medir a taxa de inflação.

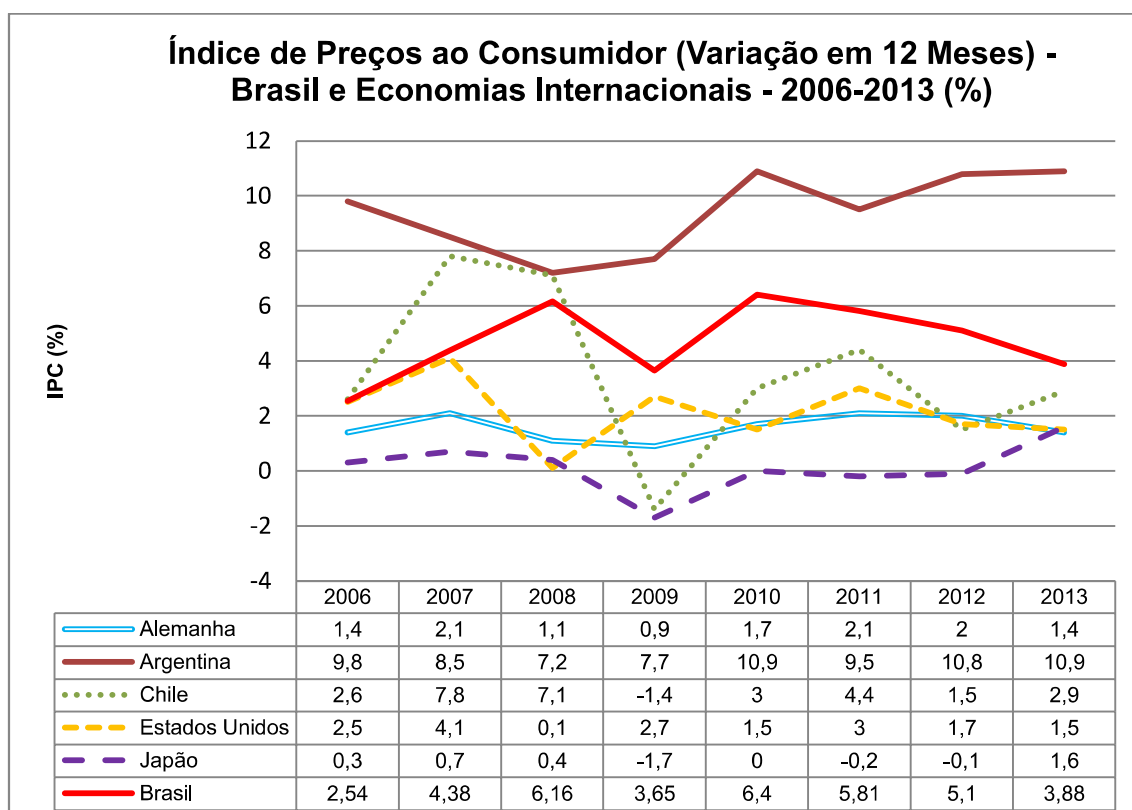


Gráfico 4 – Índice de Preços ao Consumidor (Variação em 12 Meses) – Brasil e Economias Internacionais – 2006-2013 (%).

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados do Banco Central - Dados Consolidados.

O Gráfico 5 permite acompanhar a evolução dos IPCs do Brasil e de Goiânia ao longo do ano de 2013: o índice goianiense foi maior do que o brasileiro (em média, 0,15 pontos percentuais para o período analisado). Também podemos perceber, pelas oscilações presentes, que o IPC goianiense variou mais. Os principais serviços e produtos inflacionados presentes em Goiânia nos últimos meses foram a alimentação, as despesas pessoais e a educação.

Dentre outros fatores, o preço dos produtos alimentícios se encontrou alto por conta de problemas climáticos que impactaram negativamente a produção agropecuária. Dentre os principais fatores inflacionários que estavam e ainda estão concorrendo para inflacionar serviços e produtos, pode-se destacar o fenômeno climático, representado pela seca nos extremos norte e sul do hemisfério (com a consequente redução dos estoques mundiais de grãos), a manutenção da grande oferta de crédito para o consumidor, a redução de impostos, a redução dos níveis de desemprego (com pressão favorável para o trabalho em relação ao capital nas negociações coletivas e contratuais de trabalho) e a suboferta de bens em relação à demanda em expansão.

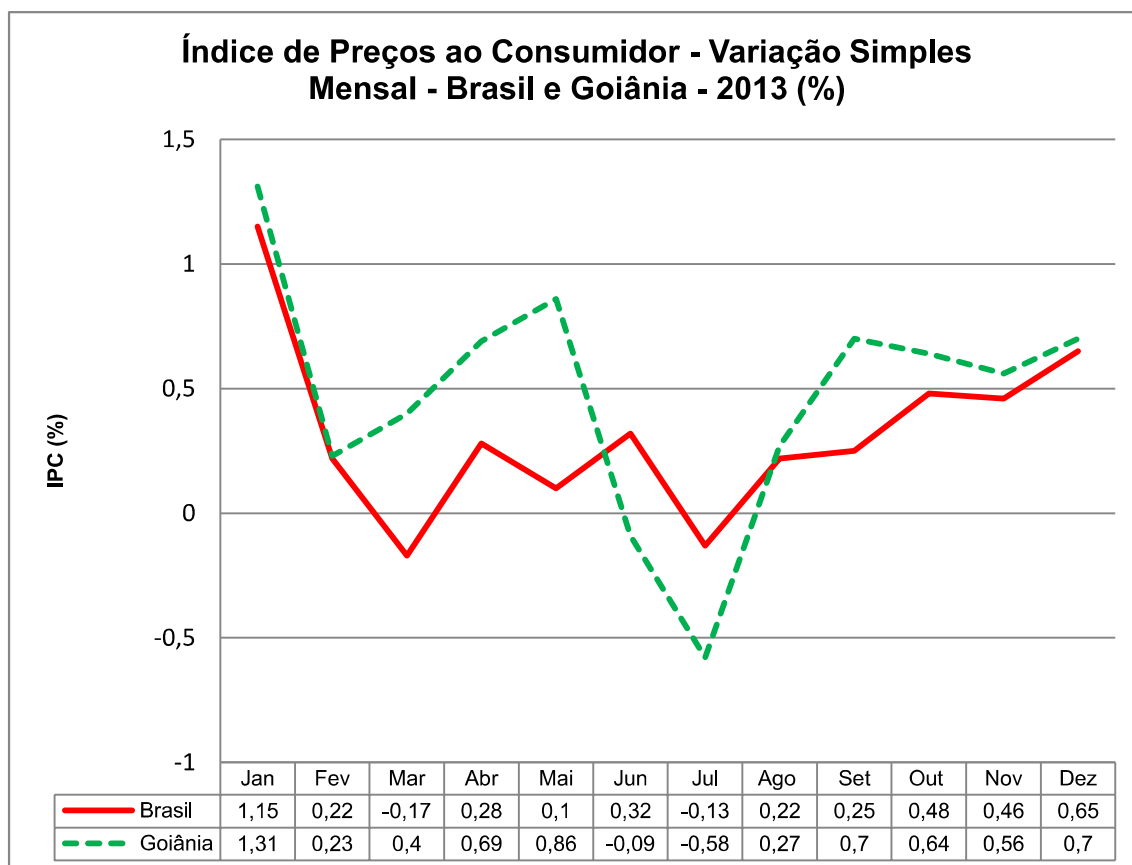


Gráfico 5 – Índice de Preços ao Consumidor no Brasil e em Goiânia – Fev/2012-Fev/2013 (Variação em 12 meses)

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados do Banco do Brasil e do Instituto Mauro Borges.

A disparidade dos IPCs do Estado de Goiás e do Brasil é previsível quando se leva em conta que o mercado de trabalho, a atividade industrial, o comércio e a produção de modo geral do Estado de Goiás estiveram mais aquecidos do que os nacionais, ou seja, o Estado de Goiás cresceu mais do que o Brasil em termos econômicos. Assim, é natural que sua demanda tenha sido proporcionalmente superior, o que levou a um aumento superior nos preços, ou seja, a uma maior inflação.

6 Balança Comercial

As exportações e as importações goianas em 2013 decresceram, respectivamente, a taxas de 3,72% e 5,55% em relação a 2012. No Brasil, também houve decréscimo das exportações, porém aumento das importações. A Tabela 3 permite comparar a balança comercial goiana à brasileira. A goiana, em exportações e

em importações, obteve, respectivamente, variação de 3,55 e 12,92 pontos percentuais a menos do que a brasileira.

Tabela 3 – Balança Comercial - Goiás e Brasil – 2012-2013 (Em US\$ FOB)

	Goiás		Brasil	
	Exportação	Importação	Exportação	Importação
2012	7.314.578.250	5.124.612.150	242.578.013.546	223.183.476.643
2013	7.042.673.945	4.840.008.568	242.178.649.273	239.620.904.905
Variação	-3,72%	-5,55%	-0,16%	7,36%

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da SEGPLAN – GO/ SEPIN.

Goiás exportou principalmente produtos primários (75,5%) e industrializados intensivos do uso de recursos naturais (24,5%), que são produtos de baixa e de média-baixa agregação tecnológica, totalizando 100% das exportações.

Os principais produtos importados foram veículos, partes e acessórios (37,7%) e produtos farmacêuticos (26,9%) (SEPIN, 2012), que são produtos de média-alta e de alta agregação tecnológica. Esse comportamento e composição das exportações e das importações expressam uma economia dependente da exportação de produtos primários e manufaturados intensivos em recursos naturais e da importação de bens industrializados de utilização intensiva de tecnologia e de capitais.

EMPREGOS FORMAIS EM GOIÁS

A partir dos dados apresentados adiante, pode-se afirmar que a geração e a formalização de empregos no Estado de Goiás têm crescido rapidamente na última década, superando os índices nacionais. Esse processo acompanhou e refletiu a elevação dos indicadores econômicos regionais (PIB, vendas no varejo, atividade industrial e balança comercial), o que evidencia que a média do crescimento econômico do Estado de Goiás está acima do crescimento econômico nacional.

Uma das formas de medir os ganhos reais do salário mínimo é mensurando a participação que o custo da cesta básica representa no mesmo. O Gráfico 1 apresenta esta participação para o Município de Goiânia entre os anos de 2007 a 2014, com dados coletados referentes ao mês de março desses anos.

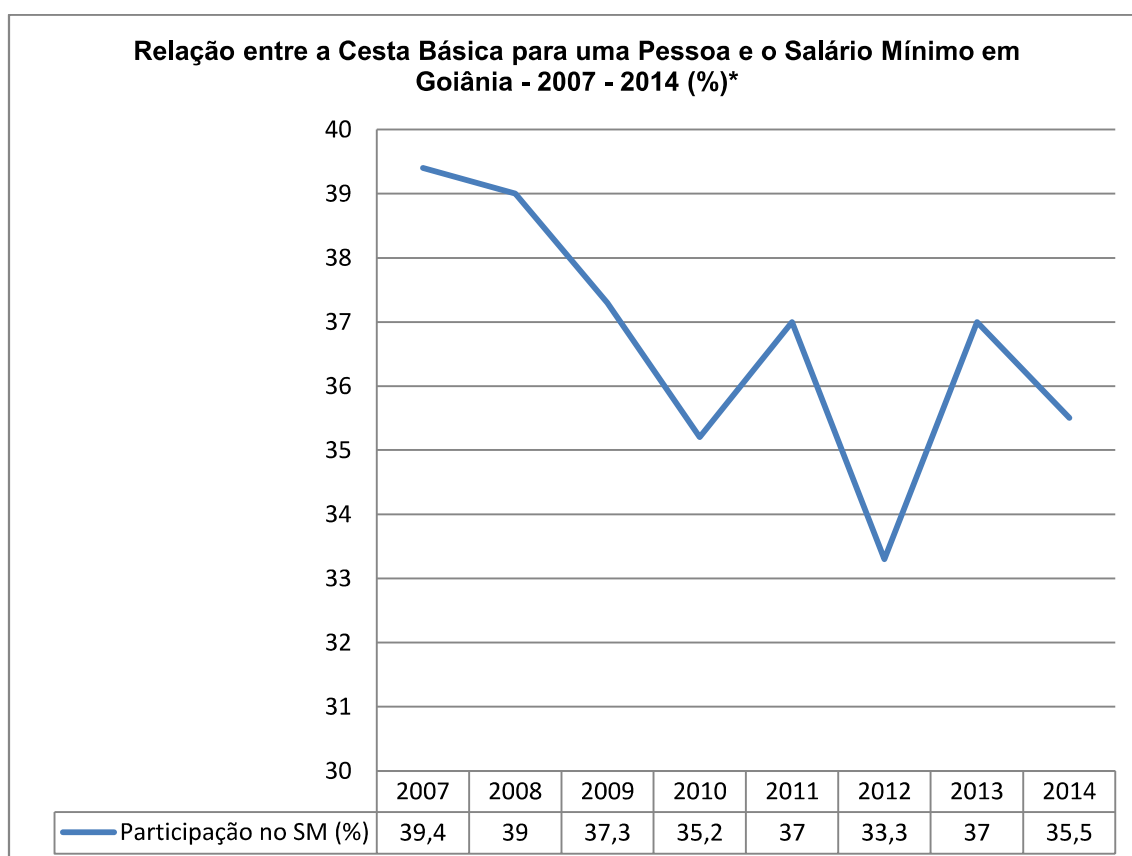


Gráfico 1 – Relação entre a Cesta Básica para uma Pessoa e o Salário Mínimo em Goiânia – 2007-2014
 Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados do Instituto Mauro Borges – IPC Goiânia.

*Dados referentes ao mês de Março.

Podemos observar, através Gráfico 2, que, em média, a taxa de empregos formais em Goiás cresceu a uma taxa superior à brasileira (1,4 pontos percentuais superior, em média¹) no período observado (2003-2013). Taxa esta cujo desvio padrão² foi menor, indicando que Goiás apresentou menor flutuação no número de empregos formais gerados em comparação à nacional.

Já os empregos formais na capital do Estado de Goiás, Goiânia, cresceram a uma taxa inferior à brasileira. O desvio-padrão superior (2,45)³ indica que a geração de empregos em Goiânia foi mais instável do que em Goiás (1,34) e do que no Brasil (1,5), pois sofreu maiores flutuações.

O crescimento dos empregos formais em Goiás estava relativamente estável até o ano de 2010, quando entrou em uma leve queda. Conforme é visível no Gráfico 2, esse movimento acompanhou o nacional. Já a capital do Estado apresentou grande oscilação nas taxas de empregos formais, mas aparentemente também entrou em queda a partir do ano de 2010.

Enquanto uma região que possui baixo desemprego tem limitações em criar novos empregos, a geração de empregos em uma região pode ser mais alta simplesmente porque a sua taxa de desemprego é também mais alta, ou sua taxa de atividade, mais baixa. Pois, neste caso, o número de empregos tem maior possibilidade de expandir e qualquer expansão representa muito percentualmente. Este não é o caso de Goiás em relação ao Brasil pois, de acordo com dados da PNAD 2009, a taxa de desocupação em Goiás, em 2008 e em 2009, estava em 6,8% e em 7,8%, respectivamente. Portanto, menor do que a média nacional, que nesses anos foi de 7,1% e 8,3%. A taxa de atividade do Estado nesses anos, por sua vez, foi 64,9% e 65,8%, ambas acima da nacional (62% e 62,1%).

Assim, a maior geração de empregos no Estado de Goiás em relação ao Brasil não foi devido às suas possíveis piores condições de empregabilidade anteriores, pois a sua taxa de desocupação já era menor do que a brasileira e sua taxa de atividade, maior. Isto significa que a geração de empregos no Estado de Goiás no período considerado foi melhor e mais estável do que no Brasil.

¹ A taxa de crescimento média de 2001 a 2011 para Goiânia, Goiás e Brasil foi, respectivamente, 4,7%, 6,2% e 5%.

² Média dos desvios das observações em relação à média aritmética. Quanto maior, mais as observações oscilam, ou seja, mais instável é a série.

³ A unidade é o próprio desvio-padrão.

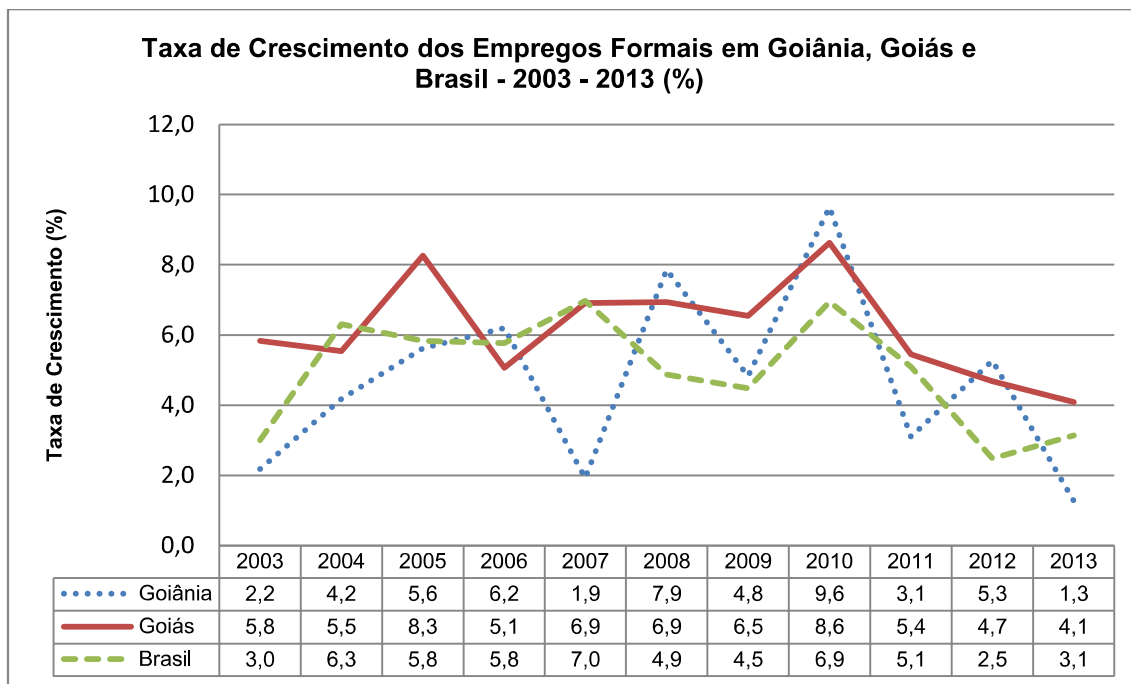


Gráfico 2 – Taxa de Crescimento dos Empregos Formais em Goiânia, Goiás e Brasil - 2003-2013(%)
 Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

O Gráfico 3 ilustra a distribuição dos empregos formais no Brasil por seus estados em 2013. Os estados que mais concentraram empregos formais foram, respectivamente: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. Conforme é possível verificar, o Estado de Goiás totalizou 3% do total nacional.

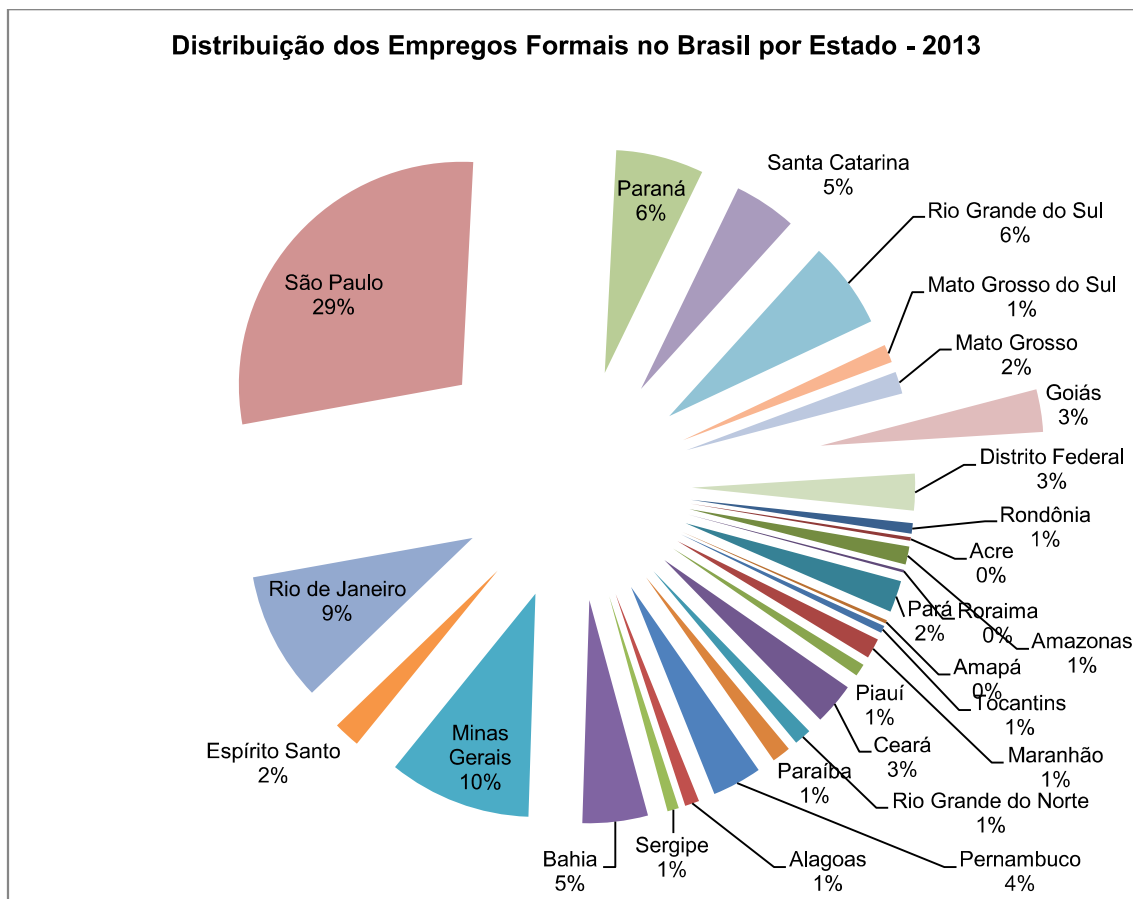


Gráfico 3 – Distribuição dos Empregos Formais no Brasil por estados – 2013⁴.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da RAIS/MTE.

O Gráfico 4 ilustra a distribuição dos empregos formais em Goiás por suas microrregiões em 2013. As microrregiões que totalizavam menos de 3% do total de empregos formais em Goiás foram agregadas sob a denominação “Demais Microrregiões”.

A Microrregião de Goiânia foi a que mais concentrou empregos formais no Estado de Goiás (53%), seguida pelas Microrregiões de Anápolis (9%), do Sudoeste de Goiás (8%), do Entorno de Brasília (7%) e do Meia Ponte (6%). Uma das razões que concorre para o baixo número de empregos formais na Microrregião do Entorno de Brasília é o fato de que grande parte de sua população trabalha em Brasília, com vínculos empregatícios registrados no Distrito Federal.

⁴ Valores arredondados.

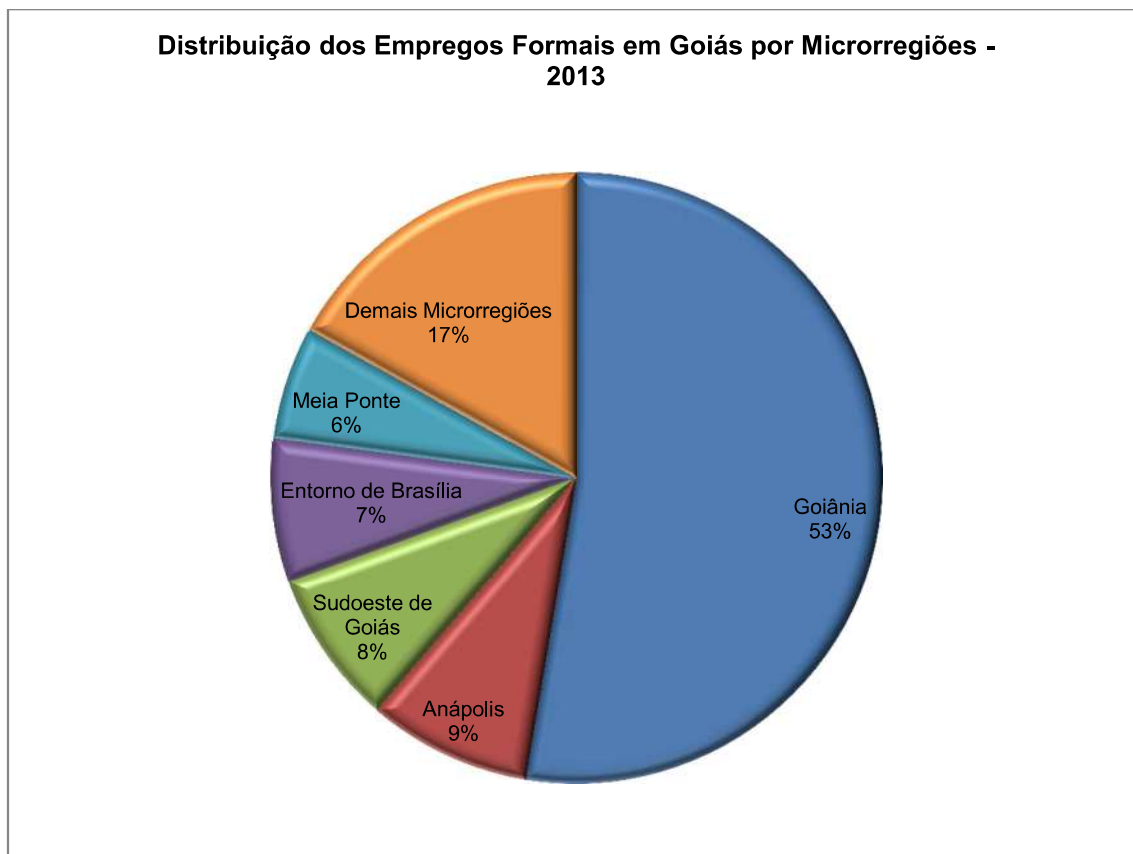


Gráfico 4 – Distribuição dos Empregos Formais em Goiás por Microrregiões – 2013

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da RAIS/MTE.

A maior parte dos empregos formais no Estado de Goiás no ano de 2013 (Gráfico 5) concentrou-se na faixa etária de 30 a 39 anos (30%), em seguida na faixa de 40 a 49 anos (20%) e na de 18 a 24 anos (18%). Apesar da pouca concentração de trabalhadores nas faixas etárias mais avançadas, a tendência é que essa concentração aumente tanto por haver um processo de envelhecimento populacional quanto pelo aumento da expectativa de vida, fatores que permitem o trabalho em faixas mais avançadas.

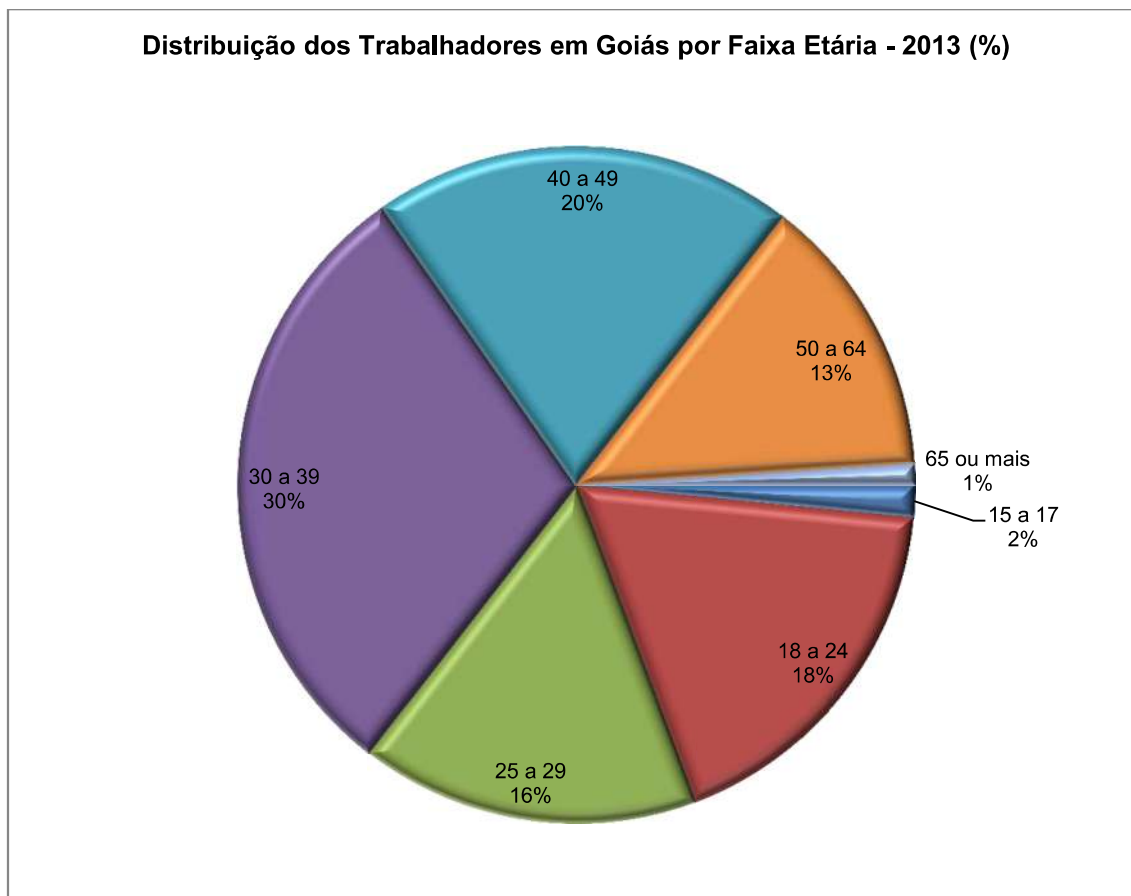


Gráfico 5 – Distribuição dos Trabalhadores em Goiás por Faixa Etária – 2013 (%)

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

A distribuição dos trabalhadores por faixa etária em Goiás (apresentada no gráfico anterior) é quase idêntica à brasileira, como podemos observar pela Tabela 1. Goiás tem maior predominância de trabalhadores jovens do que o Brasil, superando a taxa brasileira até a faixa de 30 a 39 anos.

Tabela 1 – Empregos Formais por Faixa Etária no Brasil, no Centro-Oeste e em Goiás – 2013 (%)

	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 64	65 ou mais
Brasil	1,1	16,1	15,9	28	21,3	14,6	1
Goiás	2	18	16	30	20	13	1

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

Conforme é apresentado no Gráfico 6, referente ao ano de 2013, a remuneração média dos empregos formais em Goiás foi de 2,6 salários mínimos e aumentou conforme a faixa etária, ultrapassando a média na faixa etária de 30 a 39 anos. Esse comportamento segue o padrão no mercado de trabalho.

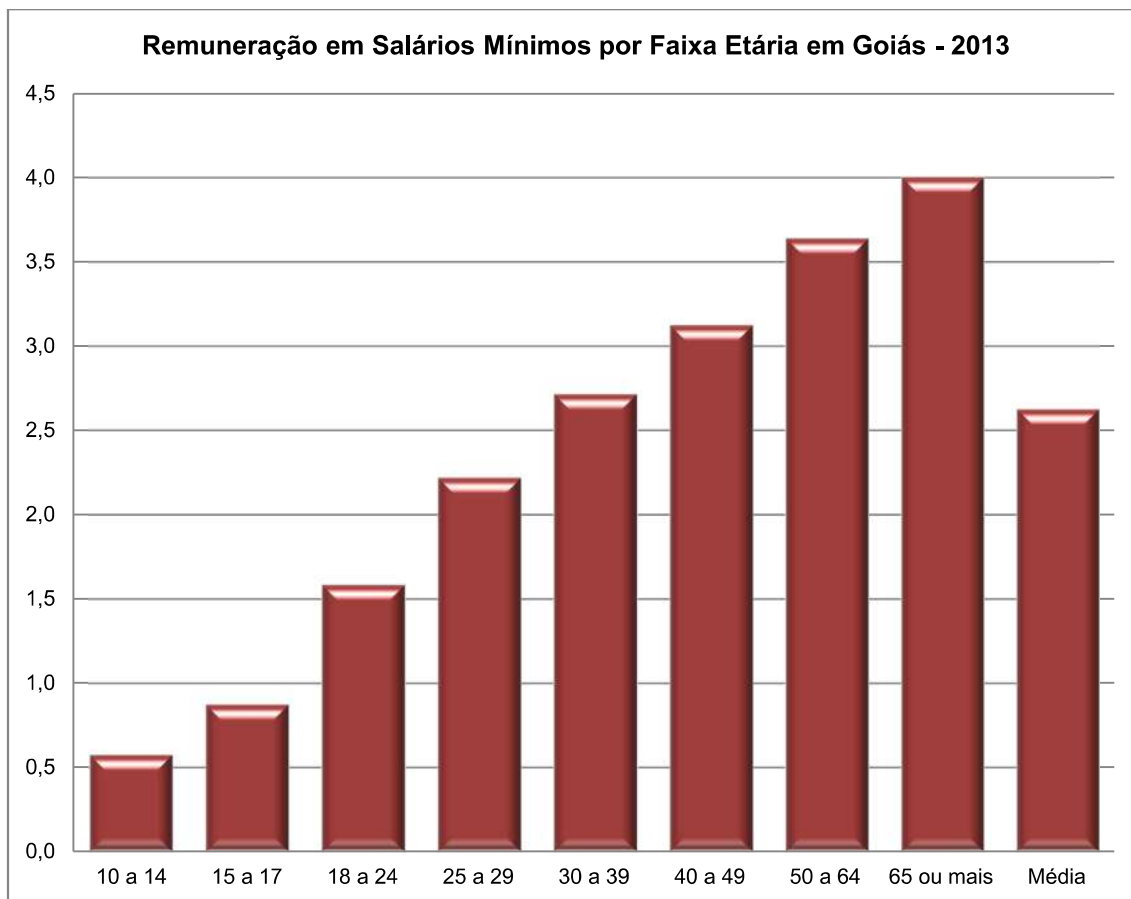


Gráfico 6 – Remuneração em Salários Mínimos por Faixa Etária em Goiás – 2013

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

A Tabela 2 apresenta a remuneração média por faixa etária no Brasil e em Goiás no ano de 2013. Os indicadores coletados demonstram que, apesar do Estado de Goiás gerar mais empregos, proporcionalmente, aos gerados no Brasil e possuir uma taxa de desemprego menor, a remuneração do trabalhador goiano foi, em média, inferior à nacional. Um dos principais fatores que concorrem para esse quadro é a baixa escolaridade dos trabalhadores goianos, a qual será analisada em tópicos posteriores neste mesmo texto.

Tabela 2 – Remuneração Média em Salários Mínimos no Brasil, no Centro-Oeste e em Goiás - 2013

	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 64	65 ou mais	média
Brasil	1	1,7	2,4	3,1	3,6	4,3	4,6	3
Goiás	0,9	1,6	2,2	2,7	3,1	3,7	4	2,6

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

O Gráfico 7 apresenta a distribuição dos empregos formais em Goiás por faixa de remuneração em 2013. A maior concentração estava nos empregos que pagam acima

Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

de um e até dois salários mínimos (53%). Somando as faixas de maior concentração, percebe-se que apenas 18% dos empregos formais goianos remuneravam acima de 3 salários mínimos (valor da remuneração média no Brasil).

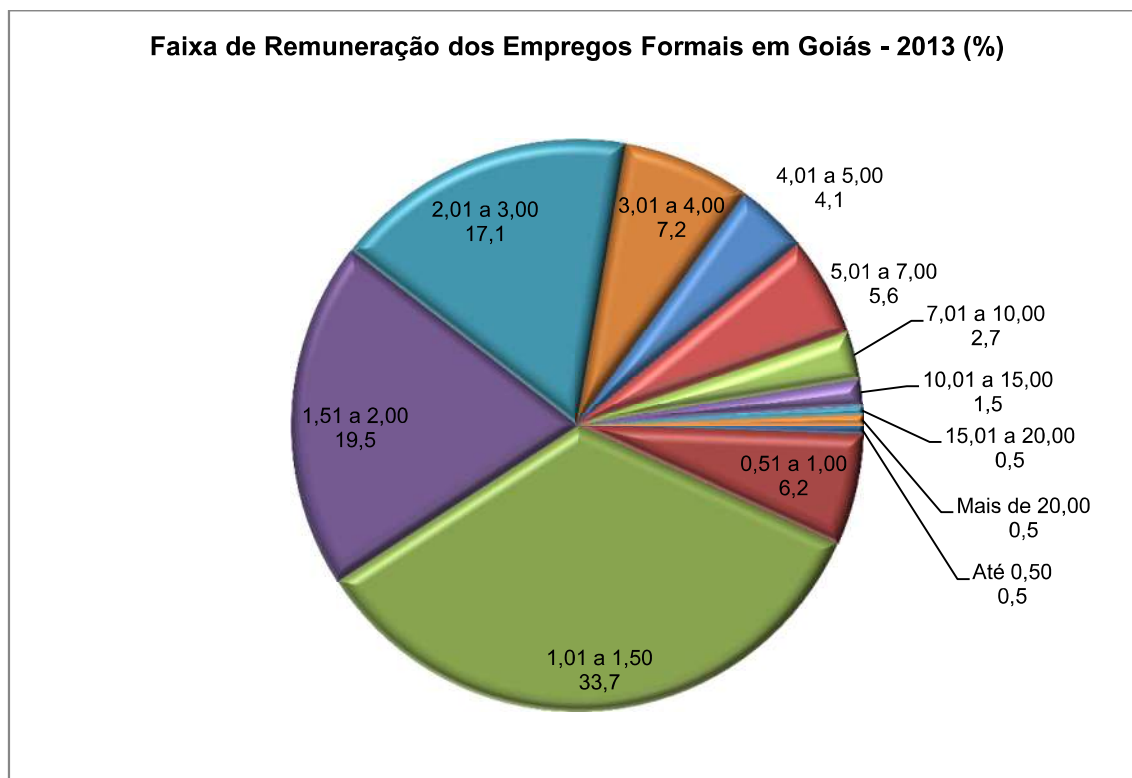


Gráfico 7 – Faixa de Remuneração dos Empregos Formais em Goiás – 2013 (%)

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

A Tabela 3 mostra a tendência de queda das remunerações dos empregos formais em Goiás no período de 2003 a 2011: a concentração de empregos nas faixas mais baixas (de até 2 salários mínimos) aumentou, enquanto nas mais altas (acima de 7 salários mínimos), diminuiu. Um dos fatores que concorrem para essa tendência é a valorização real do salário mínimo, cujos aumentos geralmente são maiores do que os auferidos pelos trabalhadores que recebem salários mais elevados.

Tabela 3 – Distribuição dos Empregos Formais em Goiás por Faixa de Remuneração – 2004, 2007, 2010, 2013 (%)

Salários Mínimos	2004	2007	2010	2013
Até 0,50	0,4	0,5	0,6	0,5
0,51 a 1,00	6,3	7,0	7,4	6,2
1,01 a 1,50	29,6	35,1	35,9	33,7
1,51 a 2,00	18,9	18,6	18,2	19,5
2,01 a 3,00	18,7	15,5	15,7	17,1

3,01 a 4,00	7,9	6,9	6,8	7,2
4,01 a 5,00	5,2	4,3	4,1	4,1
5,01 a 7,00	5,5	5,5	5,6	5,6
7,01 a 10,00	3,1	2,9	2,4	2,7
10,01 a 15,00	2,0	1,5	1,3	1,5
15,01 a 20,00	0,8	0,6	0,5	0,5
Mais de 20,00	1,1	0,8	0,6	0,5
Total	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

O Gráfico 8 apresenta a distribuição dos empregos formais por setor de atividade econômica⁵ no Estado de Goiás em 2013. Podemos ver que os setores que mais empregaram foram o de Serviços (28%) e a Administração Pública (23%), seguidos do setor de Comércio (19%) e da Indústria de Transformação (16%).

Os setores de Serviços e Comércio foram responsáveis por 47% do total de empregos formais no Estado de Goiás e representaram 52% do total do PIB goiano. É provável que o setor de Comércio esteja subestimado, posto que grande parte dos estabelecimentos são pequenos e familiares, e muitos deles não registram seus funcionários⁶.

⁵ Para melhor compreensão, subdividimos as atividades econômicas por Grandes Setores (Agropecuária, Indústria e Serviços), por Setores (Extrativa Mineral; Indústria de Transformação; Serviços Industriais de Utilidade Pública; Construção Civil; Comércio; Serviços; Administração Pública; Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca) e por Subsetores.

⁶ Segundo a Pesquisa de Emprego e Desemprego (DIEESE, 2009), o setor de comércio é conhecido pelo alto número de contratações informais, sendo que esse tipo de contratação chegou a atingir 21,5% do total de contratações nesse setor na Região Metropolitana de São Paulo em 2008. A jornada de trabalho no Comércio costuma ser extensa, incluindo domingos e feriados, e os trabalhadores geralmente permanecem no estabelecimento mais horas do que são contratados, com o objetivo de aumentar suas vendas e, conseqüentemente, a comissão que captam com estas.

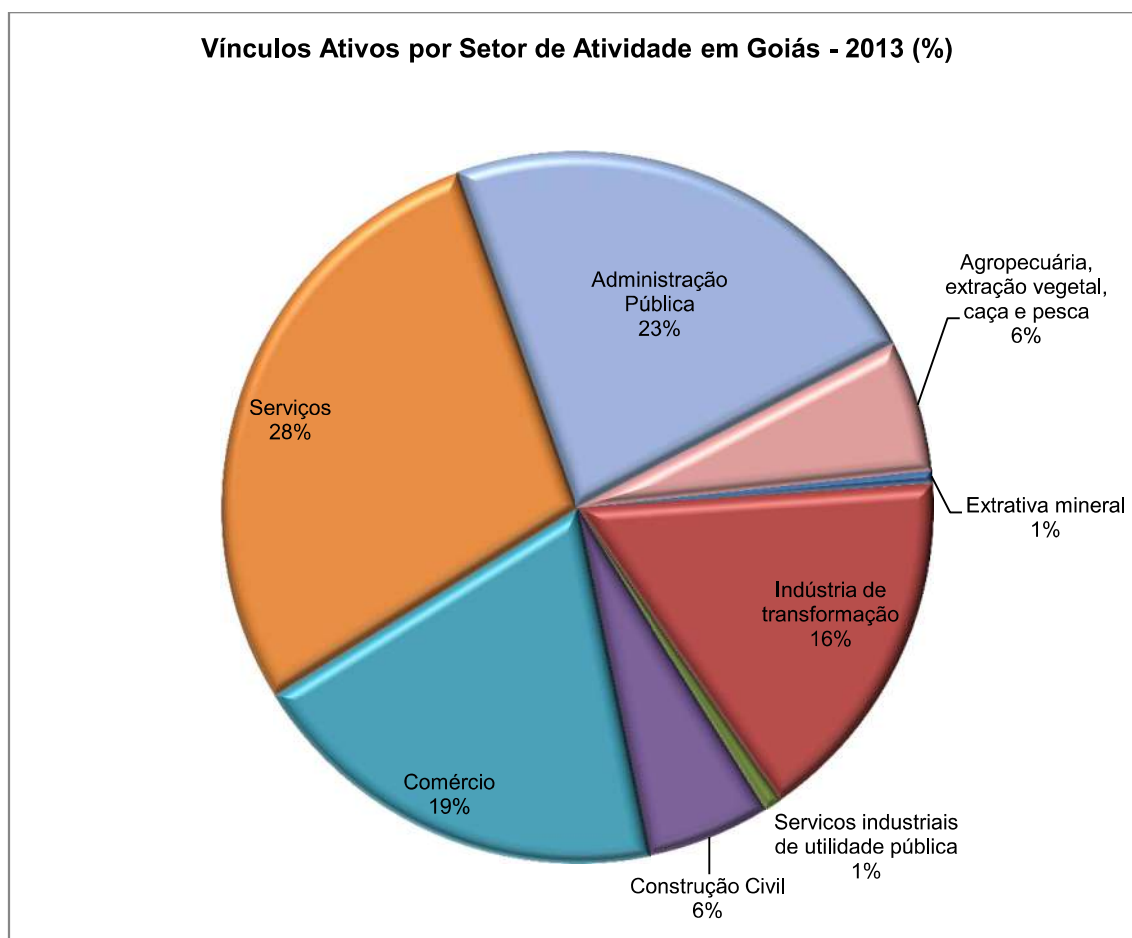


Gráfico 8 – Vínculos Ativos por Setor de Atividade em Goiás – 2013 (%)

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

Conforme é possível acompanhar pela Tabela 4, referente ao ano de 2013, o setor com maior participação percentual no número de empregos formais em Goiás foi o de Serviços. Porém, a sua participação ainda foi menor do que no Brasil. Em segundo lugar, veio a Administração Pública, que foi proporcionalmente maior no Estado do que no Brasil. O terceiro setor que mais empregou foi o de Comércio, cuja participação foi equivalente à brasileira. O setor de Agropecuária também se destacou pela maior concentração em relação à brasileira, por ser uma atividade forte no Estado.

Tabela 4 – Distribuição dos Empregos Formais por Setor de Atividade no Brasil e em Goiás – 2013 (%)

Setor de Atividade	Brasil	Goiás
Extrativa mineral	0,5	0,6
Indústria de transformação	16,9	16,5
Serviços industriais de utilidade pública	0,9	0,8
Construção Civil	5,9	5,6
Comércio	19,4	19,4

Serviços	34,2	28,4
Administração Pública	19,1	22,8
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	3	6
Total	100	100

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

A Tabela 5 mostra a distribuição dos empregos formais por microrregiões nos grandes setores no ano de 2013. A Microrregião de Goiânia deteve o maior número de empregos formais nos setores de Indústria, Construção Civil, Comércio e Serviços. No setor de Agropecuária, a microrregião que mais concentrou empregos formais foi a Microrregião do Sudoeste de Goiás. Os dados refletem a distribuição desigual em relação aos recursos e ao desenvolvimento regional no Estado de Goiás.

Tabela 5 – Distribuição dos Empregos Formais nos Grandes Setores por Microrregião em Goiás – 2013 (%)

Microrregião	Indústria	Construção Civil	Comércio	Serviços	Agropecuária
São Miguel do Araguaia	3.833	267	1.758	5.533	3.401
Rio Vermelho	2.483	417	2.361	5.716	2.919
Aragarças	930	277	859	2.740	1.195
Porangatu	5.847	1.653	6.720	15.791	2.755
Chapada dos Veadeiros	255	80	1.276	4.306	988
Ceres	10.611	1.016	7.281	15.438	4.625
Anápolis	41.476	4.903	27.642	52.270	4.293
Iporá	1.301	89	1.493	4.241	922
Anicuns	6.435	216	2.771	6.418	1.312
Goiânia	104.275	57.465	147.849	478.163	7.130
Vão do Paranã	467	133	2.313	5.497	1.427
Entorno de Brasília	11.425	5.093	29.577	55.477	12.974
Sudoeste de Goiás	29.925	5.928	25.174	43.326	19.551
Vale do Rio dos Bois	9.061	1.047	2.760	7.998	4.578
Meia Ponte	17.160	2.962	18.358	40.386	11.563
Pires do Rio	4.420	181	3.308	6.977	2.964
Catalão	10.142	1.481	7.535	14.307	4.028
Quirinópolis	8.731	1.030	4.520	8.264	3.352
Estado de Goiás	268.777	84.238	293.555	772.848	89.977

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

A Tabela 6 apresenta as 20 ocupações que mais concentraram empregos formais no Estado de Goiás em 2013, bem como a quantidade de trabalhadores empregados por elas em 2013 e sua remuneração média (em salários mínimos).

Tabela 6 – As 20 ocupações que mais empregaram em Goiás, a Quantidade de Trabalhadores e a Remuneração Média em Salários Mínimos – 2013

CBO 2002 subgrupo	Trabalhadores	SM
Escriturários em geral, agentes, assistentes e auxiliares administrativos	188.333	2,7
Trabalhadores nos serviços de administração, conservação e manutenção de edifícios e afins	103.443	1,4
Vendedores e demonstradores	99.180	1,8
Condutores de veículos e operadores de equipamentos de elevação e de movimentação	69.109	2,3
Trabalhadores dos serviços de hotelaria e alimentação	53.550	1,4
Trabalhadores nos serviços de proteção e segurança	48.597	2,2
Professores de nível superior na educação infantil e no ensino fundamental	42.372	4,3
Trabalhadores de informações ao público	41.899	1,4
Trabalhadores da construção civil e obras públicas	36.548	2,4
Embaladores e alimentadores de produção	35.639	1,4
Caixas, bilheteiros e afins	32.958	1,7
Membros superiores do poder legislativo, executivo e judiciário	32.955	4,3
Trabalhadores na exploração agropecuária em geral	29.630	1,6
Ajudantes de obras	29.600	1,5
Trabalhadores artesanais na agroindústria, na indústria de alimentos e do fumo	29.017	1,8
Gerentes de áreas de apoio	26.992	4,5
Escriturários de controle de materiais e de apoio à produção	26.467	1,9
Trabalhadores da confecção de roupas	23.385	1,2
Técnicos da ciência da saúde humana	22.123	2,2
Profissionais de organização e administração de empresas e afins	20.744	4,2

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

A Tabela 7 apresenta as 20 ocupações que melhor remuneraram no Estado de Goiás em 2013 e sua remuneração média em salários mínimos. Sua maioria foi de profissionais com nível superior, com destaque para as áreas de direito, exatas e engenharia.

As profissões mais bem remuneradas são indicadores importantes sobre qual tipo de trabalho é mais valorizado na região e apresentam um possível foco para a atuação na educação, em seus diversos níveis e modalidades. No entanto, é necessário notar que essa mensuração é relativamente imprecisa, uma vez que algumas profissões recebem rendimentos por vezes não declarados.

Tabela 7 – As 20 ocupações que melhor remuneraram (em salários mínimos) em Goiás – 2013

Cbo 2002 Subgrupo	Total
Advogados do poder judiciário e da segurança pública	32,4
Auditores fiscais públicos	16,0
Profissionais de investigação criminal	15,1

Diretores de produção e operações	12,2
Matemáticos, estatísticos e afins	12,1
Agrônomos e afins	11,4
Físicos, químicos e afins	10,3
Engenheiros, arquitetos e afins	10,1
Advogados, procuradores, tabeliões e afins	10,0
Operadores na geração e distribuição de energia (centrais hidrelétricas, termelétricas etc.)	9,8
Pesquisadores	9,6
Profissionais da medicina	9,2
Diretores Gerais	8,1
Profissionais da eletromecânica	7,9
Profissionais em navegação aérea, marítima e fluvial	7,4
Atletas, desportistas e afins	7,1
Diretores de áreas de apoio	6,8
Supervisores de produção, em indústrias químicas, petroquímicas e afins	6,0
Cientistas sociais, psicólogos e afins	5,9
Supervisores da produção de utilidades	5,7

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

Como é possível perceber pela Tabela 9, Goiás apresentou empregos formais com nível de escolaridade percentualmente menor do que aqueles apresentados no Brasil em 2011. O segmento mais expressivo foi o de trabalhadores que possuíam ensino médio completo (37,3%), em seguida vinha os trabalhadores com ensino superior completo (14,49%) e os trabalhadores com ensino médio incompleto (12,69%).

Tabela 8 – Trabalhadores por Escolaridade no Brasil e em Goiás – 2013 (%)

	Analfabeto	Até 5ª Incompleto	5ª Completo Fundamental	6ª a 9ª Fundamental	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Mestrado	Doutorado	Total
Brasil	0,3	3,1	3,4	6,5	11,4	7,6	45,2	3,8	17,9	0,5	0,1	100
Goiás	0,4	3,9	3,9	8,1	10,7	11,3	41,5	3,7	16	0,3	0,01	100

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

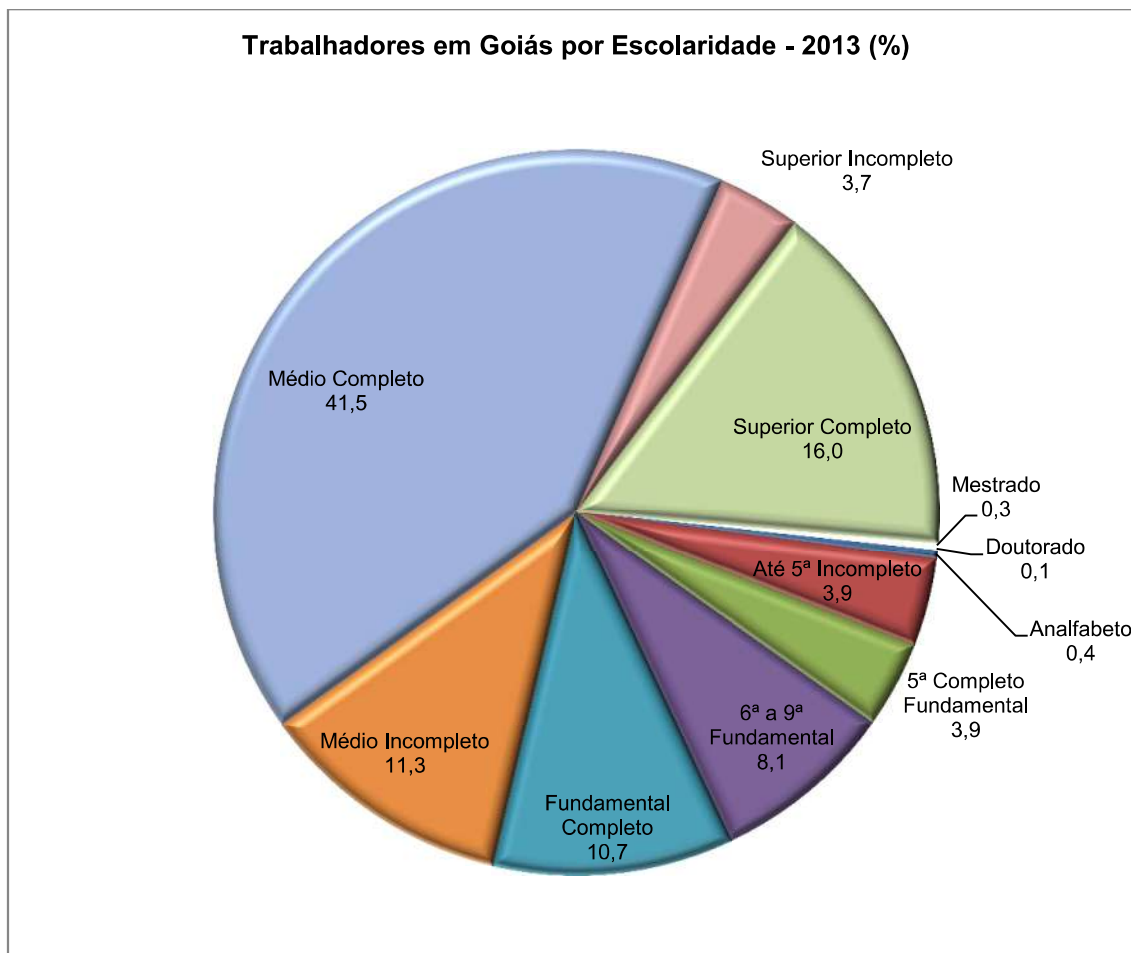


Gráfico 9 – Trabalhadores em Goiás por Escolaridade – 2013 (%)

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

Conforme apresentado no Gráfico 10, os níveis de escolarização do perfil dos trabalhadores formais subiram de 2007 a 2013, com destaque para os níveis “ensino médio completo” e “ensino superior completo”, que cresceram mais rapidamente. Verifica-se que apenas o número de analfabetos e de pessoas com escolaridade até o 5º ano do fundamental (classificação após 2005) sofreram decréscimos. O número de pós-graduados ainda foi bastante reduzido no Estado de Goiás.

Tal quadro reflete a tendência a uma maior escolarização e especialização da força de trabalho.

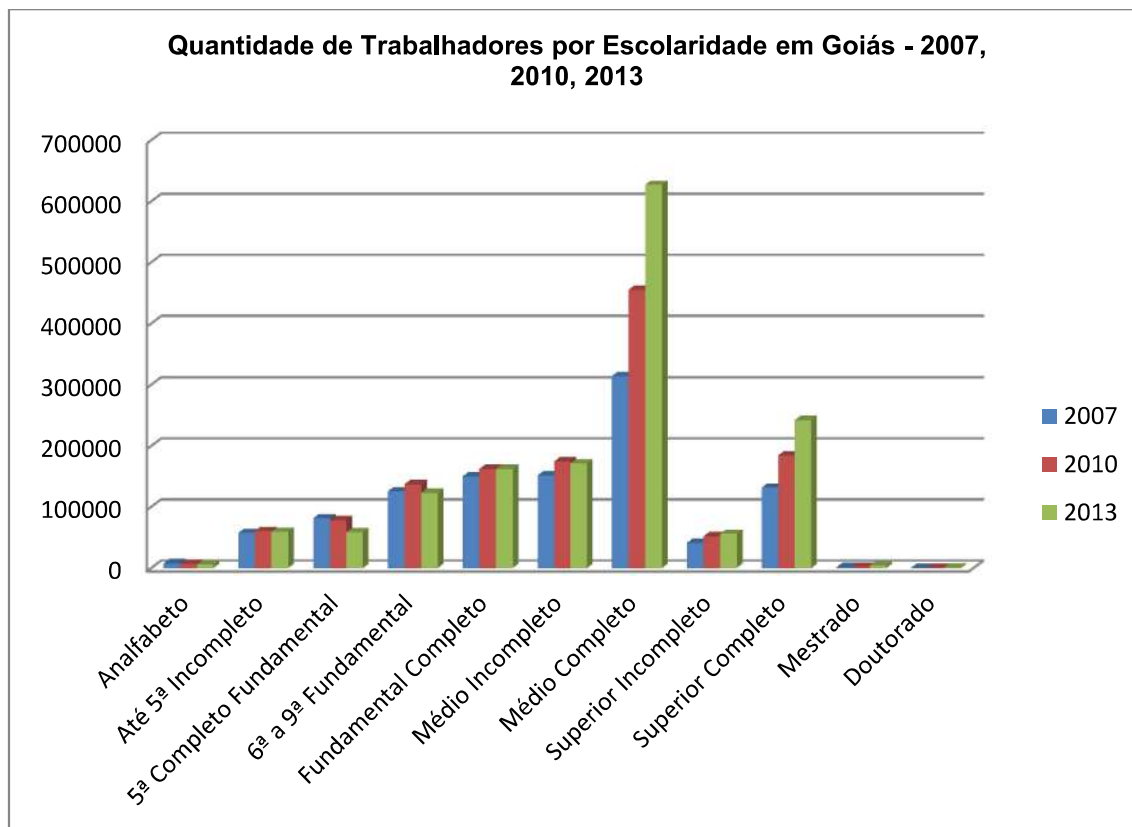


Gráfico 10 – Quantidade de Trabalhadores por Escolaridade em Goiás – 2007, 2010, 2013
 Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

O Gráfico 11, que trata da participação no emprego por gênero entre 2002 e 2013, mostra que a participação feminina no mercado de trabalho em Goiás foi levemente menor do que a masculina, embora a quantidade de mulheres seja levemente superior a de homens, segundo a PNAD/IBGE 2009.

É importante ressaltar que parte desta disparidade pode ser explicada, entre outros fatores, pelo fato de um grupo expressivo de mulheres se afastar do mercado de trabalho nas primeiras fases da criação dos filhos e também pelo fato das mulheres poderem se aposentar com menos tempo de contribuição previdenciária do que os homens. Tendo em vista que os dados só se referem aos vínculos formais, também pode contribuir para essa distorção o número expressivo de trabalhadoras domésticas sem vínculos formais.

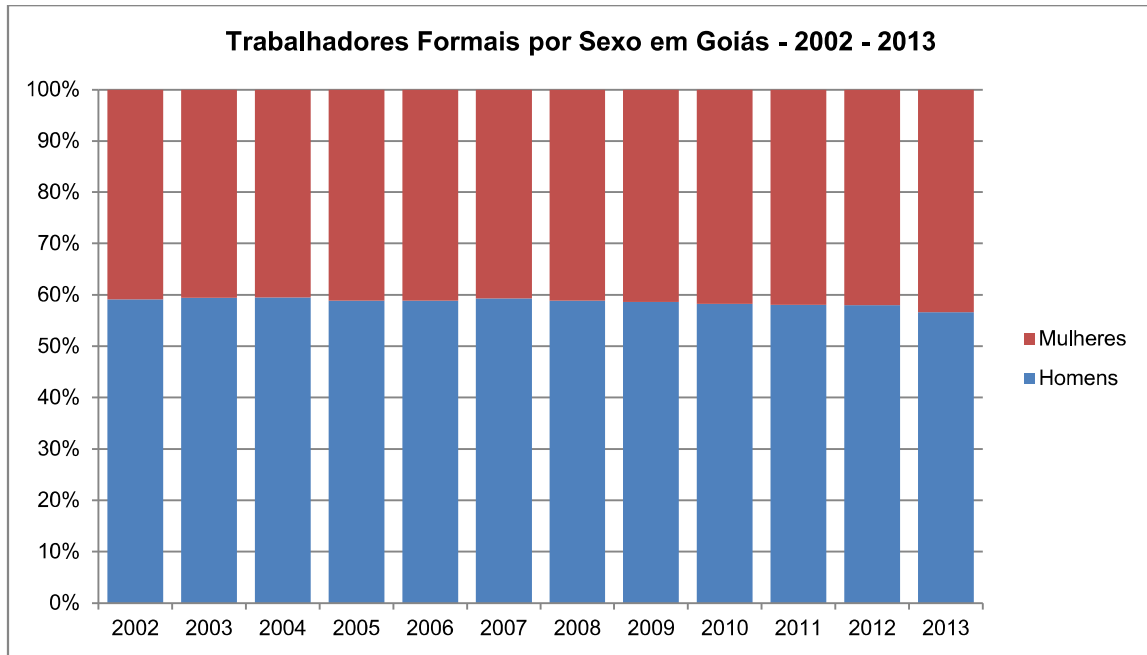


Gráfico 11 – Empregos Formais por Gênero em Goiás – 2002-2011

Fonte: Elaborado pelo Observatório a partir de dados da RAIS/MTE.

RESULTADOS PRELIMINARES: LEVANTAMENTO AOS ANOS DE ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL E GÊNERO DOS ALUNOS E ALUNAS NA MODALIDADE DE ENSINO PROEJA – CURSO DE EDIFICAÇÕES

Ana Maria Libório de Oliveira*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados parciais no que abrange aos anos de estudo no ensino fundamental dos alunos e alunas que ingressaram no ensino médio da Modalidade PROEJA e levantamento de gêneros. O Projeto está sendo desenvolvido pelo Programa de Apoio em Produtividade em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de Pesquisa e Inovação. A modalidade de ensino PROEJA tem uma das vertentes do seu projeto acolher discentes para formá-los profissionalmente, e em virtude deste o ingresso no mercado de trabalho ou mesmo para qualificação de alunos e alunas que estavam excluídos da educação formal e profissional. Este projeto tem como seu objeto de estudo os alunos e alunas do PROEJA – Técnico em Edificações do Instituto Federal de Goiás – campus Jataí, turno noturno do 1º e 2º Períodos, ademais o mesmo pretende descrever as perspectivas dos alunos e alunas em relação ao ensino proposto com a integração ao mercado de trabalho e educação formal. Dessa forma, apresentando um perfil do grupo que servirá de amostra para solucionar questionamentos nesse contexto. Portanto a pesquisa iniciou no ano de 2012, passando por várias etapas, desde as revisões literárias, o levantamento dos dados, para então organizá-los em relação aos valores quantitativos e qualitativos da pesquisa. Propiciando um material de diagnóstico para melhorias nesta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Ensino, Proeja, Anos de estudo, Gênero.

ABSTRACT

This article aims to analyze results in covering the years of study in elementary school pupils entering the school of Modality PROEJA. Project developed by the Support Programme for Research Productivity Education Federal Institute of Science and Technology of Goiás by Dean of Research and Graduate Studies, Department of Research and Innovation. The modalidade teaching PROEJA has one of the aspects of your project to welcome students to train them professionally and because of this entry

* Docente de Matemática do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí (Coordenação de Licenciatura), Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Sociedade – NEPECS, Orientadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática, Mestre em Estudos Amazônicos (linha de pesquisa em Educação) pela Universidade Nacional da Colômbia (UNAL). Projeto Cadastrado pelo Programa de Apoio em Produtividade em Pesquisa. E-mail: analiborio@gmail.com; ana.oliveira@ifg.edu.br.

in the labor market or even to qualifying students who were excluded from formal education and training. This project has as its object of study students PROEJA - Technician Buildings of the Instituto Federal de Goiás - campus Jataí, night shift of the 1st and 2nd periods, moreover it intends to describe the outlook of the students in relation to education proposed by integrating the labor market and formal education. However preliminary results will be presented for the years of study of students who entered this mode of teaching and raising genres. Thus, presenting a profile of the sample group that will serve to address questions in this context. So the research began in 2012, going through several stages, from the literature reviews, survey data, and then arrange them in relation to the values of quantitative and qualitative research. Providing a diagnostic material for improvements in this type of education.

Keywords: Teaching, Proeja, Years of Schooling, Gender.

INTRODUÇÃO

As indicações para a inserção das modalidades de ensino estão evoluindo de acordo com a necessidade do mercado de trabalho, cada forma de ensino destina-se a determinados grupos, de acordo com as finalidades e particularidades regionais. Dessa forma, o projeto faz uma investigação com o ensino do PROEJA no curso Técnico em Edificações do turno noturno do 1º e 2º períodos.

Após os dados do PNAD divulgados no ano de 2003, onde revelava que cerca de 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com mais de 15 anos não concluíram o ensino fundamental, e destes somente 6 milhões, representados em 8,8%, estavam matriculado no Programa de Jovens e Adultos – EJA. Sendo assim, objetivando diminuir esses números, iniciou-se, em 2005, a modalidade de ensino PROEJA, com a finalidade em articular práticas educativas com a profissionalização.

A investigação tem como objeto de estudo discentes da Modalidade de Ensino PROEJA – 1º e 2º Períodos no curso Técnico em Edificações do turno Noturno, com 28 alunos e alunas no 1º Período e 15 alunos e alunas no 2º Período. Totalizando 44 discentes.

O projeto tem como tema à Modalidade de ensino PROEJA e discentes, problematizando com as seguintes questões norteadoras.

- Quais as perspectivas dos discentes em relação ao ensino proposto e o mercado profissional?

Artigos

- Como se apresenta o rendimento escolar quantitativamente e qualitativamente dos discentes do PROEJA?

- Quais os índices da evasão escolar?

Conforme, as questões norteadoras, a pesquisa tem como objetivo geral apresentar as perspectivas e os índices que desencadeiam a evasão dos discentes na modalidade do ensino PROEJA. Ademais, os objetivos específicos estarão pautados em: identificar as perspectivas dos discentes; conhecer o rendimento escolar quantitativo e qualitativo dos alunos e alunas no que tange à frequência, e determinar os índices que expressarão a evasão escolar no objeto de pesquisa.

O presente projeto foi aprovado pelo Programa de Apoio em Produtividade em Pesquisa, pelo Departamento de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. O mesmo buscará respostas para vários questionamentos feitos pelos docentes e discentes dessa modalidade de ensino, a viabilização dos cursos oferecidos, a permanência, ou desistência de cursos oferecidos, tendo em visto, a complexidade dos cursos e a assimilação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas.

Portanto, os resultados proporcionarão uma reflexão do atual quadro dos ingressantes do ensino PROEJA e quais as percepções dos alunos e alunas no que é proposto, assim como a atual realidade dos discentes dessa modalidade de ensino.

APRECIÇÃO E REFLEXÕES DO CONTEXTO PROEJA

O Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006 e suas ações do ano de 2006, 2007, 2008 e 2009, apresentam o programa e suas especificidades para a compreensão e aplicação do curso ofertado. Entretanto, o documento base de 2007, Programa Nacional de Integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos valoriza a viabilização no oferecimento dessa modalidade de ensino, para os que necessitam de oportunidades, onde os mesmos encontram-se distante de uma realidade idealizada, assim como o resgate temporal em sua formação na educação formal.

No entanto, a complexidade em que está inserido esse contexto escolar e seu público alvo, conduz a um conhecimento mais profundo nos relatos de experiências com profissionais que obtiveram um convívio e oportunizaram essa modalidade de Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

ensino (HENRIQUE e SOUZA, 2005). Assim como identificar, nessa complexidade do Programa de ensino PROEJA, os possíveis motivos em relação à evasão escolar, tendo em vista que há um número expressivo de discentes trabalhadores e com atrasos escolares (COSTA, 2000).

Ademais, a adequação dos docentes para viabilizar o Programa e intervir na integração dos discentes na trajetória de sua formação, pressupõe que assim, o docente deverá buscar alternativas que estimulem a compreensão dos conteúdos com significado (SILVA et al, 2009). Entretanto algumas considerações serão relevantes para a construção do conhecimento quanto ao posicionamento dos docentes e discentes no que tange as reflexões ambientais e funcionais (REIS e BARACHO, 2007).

Dessa forma, esta pesquisa estabelece conexões constituídas entre os jovens e adultos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, em especial o PROEJA em Edificações que beneficia à aprendizagem. Com essa perspectiva, elaborou-se esta pesquisa para elucidar questões que não envolvem somente a educação formal oferecida, mas possíveis situações que limitam o sucesso desse Programa, tais como: social, política e econômica, dentre outros. Com a intenção de verificar como são constituídas as relações entre os jovens e os adultos que frequentam o PROEJA do curso de Edificações no município de Jataí – Goiás. Será feito um diagnóstico durante o período da pesquisa em relação à aprendizagem em sala de aula e as interferências que estão envolvidas na construção do conhecimento, onde estas relações se promovem.

A pesquisa delimitou o objetivo geral no que diz respeito em apresentar as perspectivas e os índices que desencadeiam a evasão dos discentes na modalidade do ensino PROEJA, direcionando em suas especificidades como: identificar as perspectivas dos discentes; conhecer o rendimento escolar quantitativo e qualitativo dos discentes e frequência, e determinar os índices que expressarão a evasão escolar no objeto de pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No primeiro momento, fez-se uma pesquisa bibliográfica com leituras analíticas nas revisões literárias com intuito de fundamentar o estudo na modalidade do PROEJA.

Posteriormente, fez-se uma pesquisa experimental.

Como afirma Severino:

Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Nesta etapa, o espírito será posto frente aos fatos, a outras ideias, tendo a oportunidade de cotejar suas primeiras intuições com as intuições alheias ou com os fatos objetivos. Deste confronto nascerá uma posição amadurecida. Talvez seja preciso abandonar ideias anteriores, acrescentar outras novas, reformular outras. Isto quer dizer que nossa primeira formulação não será necessariamente definitiva: inicialmente e do ponto de vista lógico, será tão somente provisória. (2007, p. 112)

A pesquisa experimental oportuniza diagnosticar o ensino e aprendizagem, assim como, depois de sua aplicação, proporcionará um comparativo com variantes que determinem um resultado sendo ele positivo ou negativo (LAKATOS e MARCONI, 1991). Pois, ela pretende explicar as razões e a maneira pela qual o fenômeno estudado é produzido. Dessa maneira, por meio da pesquisa experimental, realizou-se manipulação direta das variáveis relacionadas com o objeto da investigação, recordando que ainda a pesquisa está em andamento, portanto os procedimentos metodológicos ainda estão sendo introduzidos.

Sequencialmente, com a pesquisa documental que corresponde a uma subdivisão da pesquisa descritiva. Aquela que se caracteriza pelo estudo dos fatos e fenômenos físicos e humanos.

De acordo com Lakatos e Marconi (1991), a pesquisa descritiva busca descobrir, com a exatidão possível, a assiduidade com que um fenômeno ocorre, sua relação e atrelamento com outros, sua natureza e características. Busca detalhar a exposição de todos os passos da coleta e registros de dados. Expõe: Quem? Quando? Onde? Como?

A pesquisa documental investiga a realidade presente, diferentemente da pesquisa histórica, porque esta se volta para o passado. Estuda documentos com o fim de descrever e comparar tendências, usos e costumes. Assim, a pesquisa documental será aquela que trata de material de primeira mão, proveniente de fontes diversificadas e dispersas encontradas em arquivos existentes.

Portanto, para aplicação das pesquisas direcionadas ao estudo proposto realizou-se no início da intervenção um questionário baseados no direcionamento social e econômico, posteriormente questionamentos em relação à produção do conhecimento.

Na pesquisa estão sendo registrados por meio de um diário de campo os posicionamentos dos alunos e alunas que fazem parte do estudo em relação à aprendizagem.

Sendo assim, será finalizado com uma análise dos questionamentos, das frequências, notas, avaliações, rendimentos sejam quantitativos ou qualitativos, no qual Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

se fará uma representação dos dados, concluindo com os percentuais das respostas quanto ao objetivo da pesquisa.

Portanto, em todo processo de investigação far-se-á os seguintes procedimentos: leituras analíticas nas revisões literárias com intuito de fundamentar o estudo; explanação do Projeto aos discentes; análise de documentos públicos; comparativo com variantes que determinem um resultado sendo ele positiva ou negativo; estudo dos fatos investiga a realidade presente; uso do diário de campo; entrevista com os alunos e alunas para verificar uma breve aproximação quanto ao Projeto; questionamentos direcionados à primeira fase, contendo questões baseadas em aspectos ambientais, sociais e econômicos; levantamento dos dados junto à Coordenação do curso, Coordenação Pedagógica e o Setor Administrativo para obter dados quanto a frequência, rendimento quantitativo e qualitativo; organização e análise dos dados levantados; elaboração dos questionamentos para a segunda fase direcionada em relação à construção do conhecimento; análise das respostas quanto às perspectivas; construção dos dados qualitativos em relação às perspectivas; comparativo e análise dos resultados para aplicação de dados estatísticos em relação aos rendimentos mensurados, em relação à situação inicial e os decorrentes do período. E finalizando com análise dos números para apresentação dos índices de evasão.

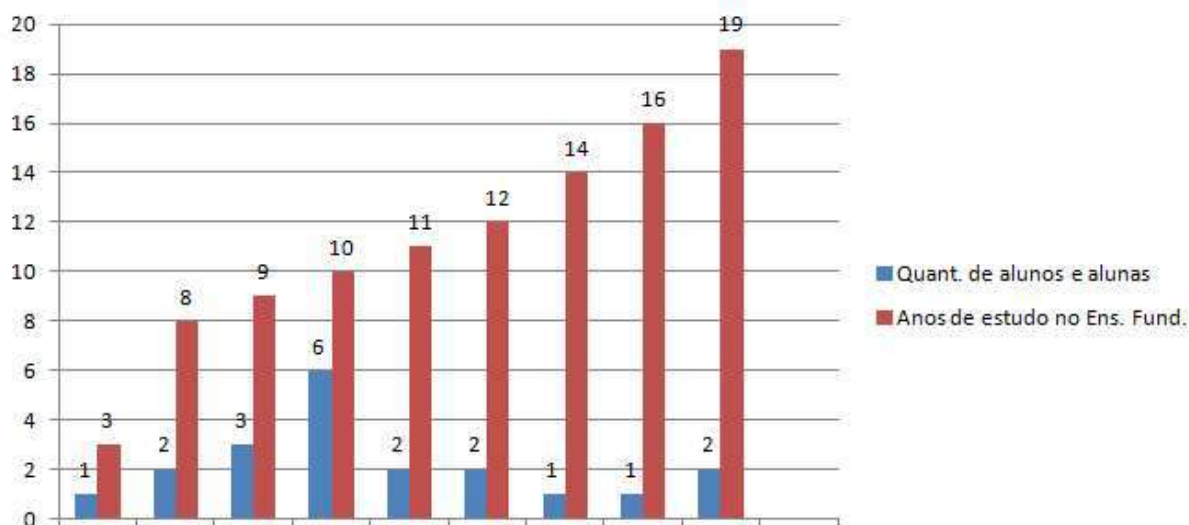
De acordo com os procedimentos metodológicos fez-se o questionário para a verificação da percepção dos discentes no início do semestre de 2012 no 1º período, com 28 alunos e alunas matriculados e destes 20 participaram da pesquisa, o 2º Período, com 15 alunos e alunas matriculados, e 12 participaram da pesquisa, sendo 03 desistentes, o questionário possuía 23 questões, sendo direcionadas a situações pessoais, profissionais e a percepção dos discentes em relação ao curso e Instituição.

RESULTADOS PRELIMINARES: ANOS DE ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL E LEVANTAMENTO DE GÊNEROS

No entanto, os resultados preliminares qualitativos no que tange aos anos de estudo no ensino fundamental serão apresentados em relação aos discentes que estão cursando o 1º e 2º Períodos do ensino médio na modalidade de ensino PROEJA, como apresentam os Gráficos 01 e 02. Tendo em vista que a duração da pesquisa é de 2 anos.

Artigos

Gráfico 01 - Resultados Preliminares: Anos de Estudo



Fonte: Discentes do curso de PROEJA em Edificação 1º Período de 2012/01

Na análise preliminar verificou-se que 11 discentes representados por 57,8% desse grupo, estão entre os 08 a 10 anos de estudo, quantidade de anos de estudo prevista para a conclusão do ensino fundamental, pois o acesso ao ensino fundamental poderia ser iniciado na educação infantil ou no 1º ano do ensino fundamental, não necessariamente passando pela educação infantil.

Contudo, 08 discentes, que representa 42,2% do grupo, concluíram o ensino fundamental acima de 11 anos, com indicativo de reprovações, sendo 03 deles acima de 16 anos e 02 discentes com 19 anos de estudo no ensino fundamental, percebe-se um alto grau de dificuldade que esse aluno teve para a conclusão do mesmo. Ademais, 01 aluno estudou somente 3 anos, concluído na modalidade de ensino EJA, exames para aprovação no ensino fundamental com duração de 36 meses. Vale ressaltar, que o respectivo aluno ou aluna concluiu o ensino fundamental em 3 anos, ou seja, os anos regulares 10 anos de estudo da 1ª série a 8ª série, foram reduzidos consideravelmente, com uma defasagem no ensino e aprendizagem de 5 a 7 anos de estudo, fazendo-se uma média de tempo estudado por cada série tem-se 4 meses e 15 dias, considerando os seguintes ciclos do ensino da educação do ensino fundamental: 1ª série; 2ª série; 3ª série; 4ª série, 5ª série, 6ª série, 7ª série e 8ª série.

Essas etapas concluíam o ensino regular da educação fundamental, anteriormente ao ano de 2008, após este ano introduziram na educação básica os ciclos¹,

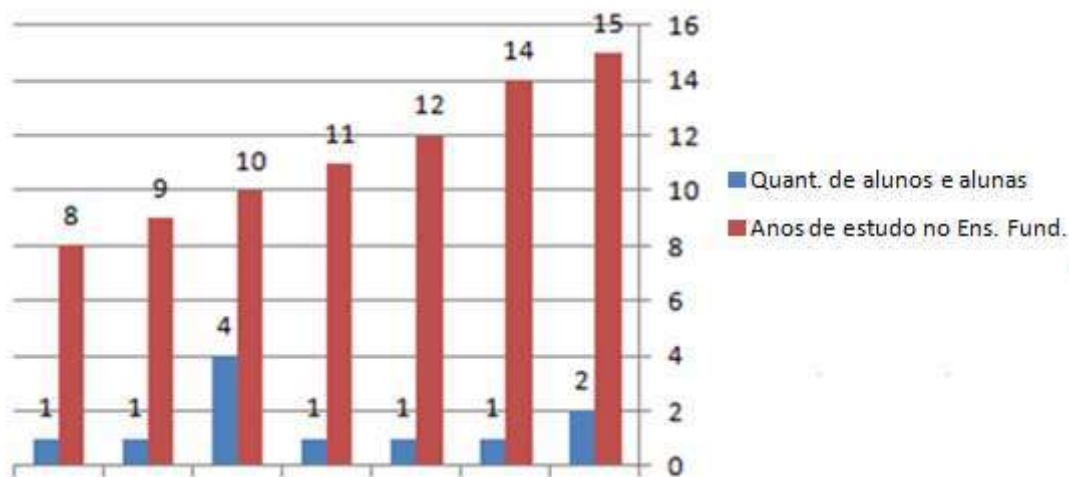
¹ Aprovação da Lei.nº 11274 em 06 de fevereiro de 2006, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, idade mínima de 6 anos. Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

alteração feita em 2006, pois após este ano incluíram duas fases na educação infantil e o 9º ano (ensino fundamental), mudança esta que não faz parte da escolarização do objeto de estudo, pois os alunos e alunas estão na faixa etária acima de 18 anos.

Ademais, os resultados do 2º ano do curso de Edificações na modalidade PROEJA (Gráfico 02), apresenta uma análise semelhante ao 1º período.

Gráfico 02 - Resultados Preliminares: Anos de Estudo



Fonte: Discentes do curso de PROEJA em Edificação 2º Período de 2012/01

Pois, dos 12 discentes que participam da investigação, somente 01 não respondeu este questionamento. Dessa forma, 06 deles estudaram de 8 a 10 anos no ensino fundamental, o que é esperado, e 05 discentes acima de 10 anos de estudo, com 02 deles com 15 anos de estudo no ensino fundamental, também apresentando um alto índice de reprovações. Para concluir, 54,5% estudaram regularmente e 45,5% com um índice elevado de reprovações.

Para uma análise preliminar com observações no Gráfico 03, percebe-se que no grupo dos discentes na Modalidade PROEJA, os 30 alunos e alunas que responderam ao questionamento no tocante aos anos de estudo, há dois contrastes. Sendo alunos e alunas que concluíram o ensino fundamental no período regular, representados por 57% e 43% do resultado representando os alunos e alunas que tiveram uma dificuldade expressiva em concluir o ensino fundamental.

**Gráfico 03 - Comparativo do 1º e 2º Período –
PROEJA**

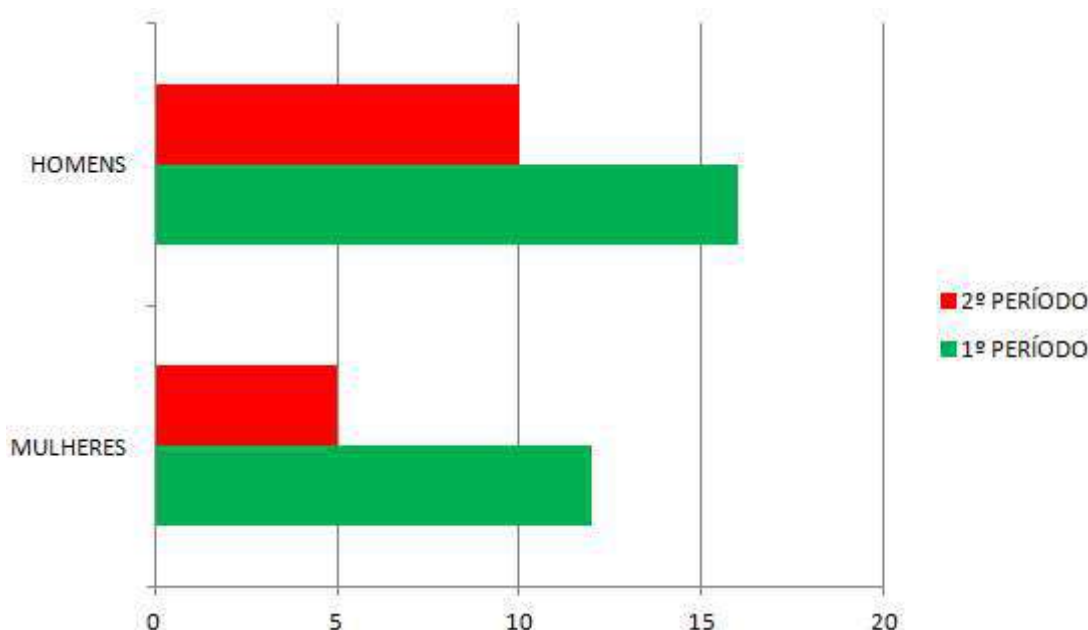


Fonte: Discentes do curso de PROEJA em Edificação 1º e 2º Período de 2012/01

Sobretudo, faz-se necessário uma reflexão neste contexto, pois o docente que atua na modalidade PROEJA depara-se com dois grupos divergentes, produzindo uma complexidade na atuação do processo ensino e aprendizagem.

Ademais, a relação de gênero encontrada no levantamento desse grupo depara-se com conquistas, os cursos das áreas de exatas eram frequentados em sua maioria, com um diferencial bem expressivo por homens, nota-se que este número vem decrescendo, tendo em vista ao resultado preliminar na relação de gêneros (Gráfico 04), matricularam-se em 2012/01 no 1º Período 12 mulheres e 17 homens, no 2º Período 5 mulheres e 10 homens. Contudo, percebe-se que esta procura está aumentando entre o gênero feminino, diminuindo a característica de somente homens nesse mercado de trabalho.

Sobretudo, as mulheres absorvem o mercado de trabalho direcionado aos serviços, nas áreas de Educação, Comunicação, Saúde e Humanas, em contrapartida os homens destacam-se à produção, nas Engenharias e Ciências Agropecuárias, mas atualmente, este cenário está se modificando em várias áreas da funcionalidade social (PADILHA et al, 2006).

Gráfico 04 - Levantamento dos Gêneros matriculados

Fonte: Discentes do curso de PROEJA em Edificação 1º e 2º Período de 2012/01

No Gráfico 04 é notório o ingresso de mulheres nessa modalidade de ensino, Técnico em Edificações – PROEJA, o resultado revela que o acesso de mulheres em cursos de exatas está favorável.

As responsabilidades atribuídas às mulheres convergem na realização pessoal e independência financeira (MELO, 2003). Sobretudo, na nova geração os pilares de muitas famílias estão sendo mantidas por mulheres, por meio de um estágio evolutivo das funções dos homens e mulheres, desencadeando um equilíbrio nas funções exercidas por cada um, devidamente pautado nas relações sociais (IBIDEM, 2003)

Os resultados preliminares proporcionarão às discussões e reflexões dos princípios norteadores da Educação dos Jovens e Adultos no país, facilitarão as percepções em relação à realidade dos alunos e alunas inseridas na modalidade PROEJAM no município de Jataí e demais localidade que se identifiquem com a problemática apresentada, elucidarão a obtenção de informações acerca das modalidades de ensino oferecidas à comunidade, atualmente desconhecidas (Secretária de Municipal de Educação, 2012). Poderão identificar as adaptações ou até mesmo mudanças nas organizações do Programa em relação à Educação e sua prática.

Artigos

Dessa forma, ao alcançar os dados para o diagnóstico do objeto de pesquisa, na obtenção do levantamento, proporcionarão estudos para a atual demanda de cursos técnicos aspirados pela comunidade.

Entretanto, almeja-se que os profissionais da educação possam compreender as aspirações dos seus discentes em relação ao ensino proposto, e que o curso PROEJA em Edificações no Município esteja sendo bem receptivo em relação à comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira atualmente tem uma preocupação com a inclusão social, essa tendência não é nova, mas se encontra mais motivada. Nas décadas de 70 a 80, o ensino oferecido para esses grupos de discentes, contemplava somente a conclusão do ensino médio, sem a preocupação da profissionalização.

A profissionalização aliado ao ensino médio traz na modalidade PROEJA reflexões no que tange ao curto período para a conclusão de dois objetivos, a conclusão do ensino médio e a profissionalização. O tempo oferecido para a conclusão do ensino Modalidade PROEJA nos cursos técnicos, são reduzidos, conseqüentemente os conteúdos são compactados, ou alguns deles excluídos das ementas, sobretudo o curso de Edificações dispõe de disciplinas nas áreas técnicas e comuns.

Portanto, os resultados preliminares indicam que é um desafio para o docente que atua na modalidade PROEJA, em curto tempo produzir uma certificação com qualidade de ensino e aprendizagem, a conclusão do ensino médio e a profissionalização, sobretudo, o docente deverá perceber quais são as perspectivas desses discentes direcionadas ao que é aprendido no contexto profissional, tendo em visto a apresentação de dois resultados divergentes, alunos e alunas que concluíram o ensino regular no período previsto e os que tiveram dificuldades em concluir o ensino fundamental, apresentando alto índice de reprovações. Assim como, perceber as relações de gênero constatadas nos resultados, delineando um ingresso crescente do universo feminino nas áreas de exatas, especificamente na construção civil.

Portanto, os resultados da pesquisa irão elucidar vários questionamentos dos docentes e discentes no tocante ao ensino e aprendizagem, e seu contexto, das perspectivas do aluno e professor.

REFERÊNCIAS

Artigos

BRASIL. DECRETO Nº 5840/2006, de 13 de julho. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.**

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base.** 2007.

COSTA, Áurea C. **Escola-sacrifício: representações dos alunos sobre a escola, o processo de escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho.** EDUCAÇÃO (UNESP). Rio Claro, v. 08, n.014/015, jan./dez. 2000.

HENRIQUE, Ana Lúcia S.; SOUZA, Samir C. **Transdisciplinaridade e complexidade.** Natal/RN, 2005.

LAKATOS, E. M.. MARCONI, A. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 1991.

MELO, M. C. O. L. (2003). **Mulheres de Sucesso em setores predominantemente masculinos de Belo Horizonte: além do teto de vidro na carreira gerencial.** Belo Horizonte, [s.n.]. (Relatório de pesquisa).

PADILHA, MICS; VAGHETTI, HH; BRODERSEN, G. **Gênero e enfermagem: uma análise reflexiva.** Rev enferm UERJ. 2006; 14(2):292-300.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAGEM DE DOMICÍLIOS (PNAD/IBGE). 2003. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br> > Acesso em: 24 mar. 2012.

REIS, A. C. S.; BARACHO, M. G. (Org.). **Formação de Educadores para PROEJA: Intervir para integrar.** Natal/RN, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo. Ed: Cortez. 2007.

SILVA, C. J. R. et al (Org.). **Institutos Federais: comentários e reflexões.** 2009.

TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO NO PÓLO CALÇADISTA DE GOIÂNIA – GOIANIRA

Neide Selma do Nascimento Oliveira Dias*

INTRODUÇÃO

Transformações no mercado de trabalho do Polo calçadista de Goiânia – Goianira é o tema discutido neste artigo. No qual mostra as transformações no mercado de trabalho do Polo calçadista de Goiânia – Goianira. O objetivo é mostrar as novas relações de trabalho deste polo, procurando compreender os motivos das transformações e as consequências para o trabalhador. A hipótese central apoia na verificação de quais são as novas relações de trabalho que são utilizadas nas indústrias de calçados da região do Polo calçadista. O estudo Goiânia – Goianira evidencia as transformações no mercado de trabalho que atingiu as organizações pautadas na divisão do trabalho realizando um movimento que cruzou todas as fronteiras geográficas, políticas, econômicas, culturais e sociais atingindo de maneira drástica a classe trabalhadora.

No Polo da indústria calçadista de Goiânia – Goianira como principal polo empregador do estado, foi escolhida por portarem uma relevante concentração, onde está grande número de fábricas de calçados e por ter constituído um relevante mercado de trabalho formal e informal a domicílio. Assim, serão utilizados dados da pesquisa de Mestrado da autora e também, dados da RAIS/MTE, para mostrar as transformações ocorridas na organização do trabalho, do setor calçadista e consequentemente as mudanças que estas causaram ao trabalhador. Portanto, estas transformações na produção e no mercado de trabalho conduziram a um quadro cada vez maior de precarização das condições e relações de trabalho, e, intensificação do uso da força de trabalho.

* Graduada em Ciências Econômicas. Mestre em Desenvolvimento e Planejamento Territorial pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GOIÁS). Aluna especial do Programa de Pós Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Docente da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GOIÁS) e Faculdades ALFA.

Além disto, o trabalho justifica-se à medida que o setor calçadista tem como características o emprego intensivo de mão de obra – pois no processo de produção de calçados comporta fases distintas e emprega grande número de trabalhadores domiciliares, prática não inovadora no setor, mas que aumentou substancialmente com o processo de reestruturação produtiva.

A produção de calçados caracteriza-se por constituir um processo de trabalho de natureza intensiva em mão de obra, com tecnologia de produção que guarda ainda acentuado conteúdo artesanal. Assim, esta indústria apresenta elevado potencial de emprego como mostra a Tabela 1, desempenhando importante papel na incorporação de mão de obra, inclusive não especializada. O processo de fabricação é descontínuo e o fluxo de produção ocorre através de distintos estágios: modelagem, corte, costura, montagem e acabamento.

No entanto, a complexidade das fases de costura e montagem, onde se concentra cerca de 80% da mão de obra, tem limitado as possibilidades de automação. A intensidade em força de trabalho e a relativa difusão da habilidade de produzir calçados têm permitido que se iniciasse essa atividade com uma necessidade de capital relativamente baixa, de modo que as barreiras à entrada e à saída de novas empresas no setor não são expressivas.

Existe uma característica marcante nessa etapa: a subcontratação de mão de obra. No Rio Grande do Sul surgiram os ateliês, que em Franca são chamados de “bancas” de pesponto. No polo de Goiânia – Goianira chama-se facção ou faccionista, e a grande maioria é informal. (DIAS, 2009)

Devido ao forte conteúdo artesanal e fragmentação no processo produtivo, mundialmente a indústria de calçados tem características de produção localizada estimulando, com isso, as aglomerações geográficas ou os Arranjos Produtivos Locais de Calçados.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DO EMPREGO E DOS ESTABELECIMENTOS DA INDÚSTRIA DE CALÇADOS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – 2010

ESTADOS	EMPRESAS	EMPREGO	<i>MEDIA EMPREGO P/EMPRESA</i>	% EMPREGO P/ESTADO
RIO GRANDE DO SUL	3.827	118.397	30,93	33,96
SÃO PAULO	3.087	56.311	18,24	16,15
MINAS GERAIS	1.757	30.960	17,62	8,88
CEARA	351	63.562	181,09	18,23
BAHIA	133	39.337	295,77	11,28
PARAIBA	133	13.744	103,33	3,94
SANTA CATARINA	371	8.155	21,98	2,34
SERGIPE	16	5.919	369,94	1,70
PARANA	158	3.190	20,19	0,91
PERNAMBUCO	64	2.003	31,30	0,57
GOIAS	231	1.592	6,89	0,46
MATO GROSSO DO SUL	24	1.569	65,38	0,45
ESPIRITO SANTO	37	1.419	38,35	0,40
RIO DE JANEIRO	58	957	16,50	0,27
RIO GRANDE DO NORTE	27	779	28,85	0,22
PARA	4	324	81,00	0,09
ALAGOAS	9	129	14,33	0,04
PIAUI	15	92	6,13	0,03
DISTRITO FEDERAL	12	98	8,17	0,03
MATO GROSSO	17	71	4,18	0,02
MARANHAO	8	36	4,50	0,01
OUTROS	12	47	3,91	0,02
TOTAIS	10.351	348.691	33,69	100,00

FONTE: RAIS /MTE. 2010. Obs.: Grupo 153 e 154 – Fabricação de Calçados – Classificação Nacional da Atividade Econômica (CNAE - Versão 2.0) Elaboração Própria

Mais outra característica da indústria calçadista no Brasil, de acordo com dados da RAIS/MTE, caracteriza-se pela presença de uma grande quantidade de empresas com a predominância de micro e pequenas.

TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Observou-se nas últimas décadas do século XX, grandes e profundas transformações no mundo do trabalho, em decorrência da introdução de novas tecnologias no processo produtivo. Assim, a passagem do taylorismo¹ para o fordismo² e em seguida para o regime de acumulação flexível³, foi possível observar uma mudança econômica do capitalismo do século XX (que continua no século XXI), o que resultou em modificações radicais nos processos de trabalho.

No âmbito das incertezas que caracterizavam a década de 1970, surgem novas experiências na esfera da organização industrial e da vida social e política, o que representa os primeiros sinais da passagem para um novo regime de acumulação flexível, baseado,

[...] na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2003, p. 140).

Portanto, o regime de acumulação flexível passa a representar para o trabalhador um maior nível de desemprego estrutural, baixos salários, rápida destruição e reconstrução de habilidades, além do enfraquecimento sindical.

¹ “Taylorismo, termo derivado do nome do seu inventor, o engenheiro America Taylor (1865-1915), baseado na estrita separação entre as tarefas de concepção e de execução, acompanhada de uma parcelização das últimas, devendo cada operário, em última análise, executar apenas alguns gestos, elementares” (BIHR, 1998, p. 39). “O Taylorismo caracterizava-se por um processo de controle da força de trabalho “racionalizada”, “calculada”, medida, normatizada objetivando maior produtividade (gerencia científica).

² O Fordismo é um sistema racional de produção em massa, que transformou radicalmente a indústria automobilística na primeira metade do século XX. O trabalhador fordista, apesar de estar sendo explorado, de realizar tarefas repetitivas, podia ter condições de existência com o mínimo de conforto, propiciadas pelo emprego com alguma estabilidade, decorrente da escassez de mão de obra qualificada e da forte organização sindical. (BIHR, 1998)

³ Acumulação Flexível, tomando como exemplo o modelo japonês, o Toyotismo, ele se caracteriza por: uma produção heterogênea, vinculada à demanda; trabalhador polivalente capaz de monitorar e interagir com diversas máquinas automatizadas ao mesmo tempo; trabalho em equipe supervisionado pelos próprios trabalhadores e pelo controle informático de produção, o *soft control*; a fábrica horizontal; o estoque mínimo (*Kanban*); a produção *Just in time*, que busca reduzir os tempos mortos na produção; e o CCQ (Centro de Controle de Qualidade), onde os trabalhadores são instigados a discutir e melhorar o desempenho da produção. (BIHR, 1998, p. 90; VIANA, 2009; HELOANI, 2003)

Numa linguagem mais simples, o mercado de trabalho, em condições de acumulação flexível, passa por uma radical reestruturação, em virtude da imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis por parte das empresas, que se aproveitam desse enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente, composta de desempregados e subempregados. (HARVEY, 2003)

Segundo Silver (2005), “Nas ultimas décadas do século XX, quase houve um consenso na ciência social de que os movimentos operários passavam por uma crise grave e generalizada (SILVER, 2005, p.19). Consequentemente o sindicalismo de classe, que foi tão forte no final dos anos de 1960 e início dos anos 70, fica enfraquecido (ANTUNES, 2000). Nesta contextualização Bernardo (2004) ressalta que os sindicatos tem-se revelado incapaz de dar uma resposta ao conjunto de problemas resultante da grande ampliação da classe trabalhadora. “... os sindicatos parece já não saberem encontrar os trabalhadores.” (BERNARDO, 2004, p.67)

Com muita propriedade Viana, 2009, relata que os efeitos da “flexibilização dos trabalhadores” foram sentidos nas relações de trabalho, por meio da elevação dos níveis de desemprego e da expansão das formas precárias de trabalho.

“No caso dos trabalhadores, o que ocorre é uma intensificação da exploração com a retirada de seus direitos já conquistados e da formação de um mercado inflexível, em que os trabalhadores se submetem à subcontratação (bem como no caso das horas extras), o que se vê é um aumento disfarçado da jornada de trabalho” (VIANA, 2009, p. 70)

No tocante da precarização do trabalho, que diz respeito à crescente destruição dos direitos sociais e trabalhistas (SINGER, 2003), assume a forma de relações “incompletas” de emprego, que se manifestam por meio da redução de empregos estáveis ou permanentes nas empresas e da maior subcontratação de trabalhadores temporários que exercem suas atividades em tempo parcial.

Portanto, com as mudanças no mundo do trabalho, operadas pela reestruturação produtiva do capital, observa-se as varias relações de trabalho tendo sua principal estratégia a subcontratação, ”terceirização” ou a informalidade.

Assim essas novas modalidades de contratação de mão de obra que constitui na fragmentação, precarização e fragilidades dos contratos de trabalho e remuneração, essa exploração parece ser ainda mais intensificada no trabalho a domicilio, no qual se observa na indústria calçadista.

O trabalho a domicilio que ocorre entre o ambiente familiar e a extensão da fábrica “seção externa da fábrica”, aproveitando a análise de Marx, Numa interessante comparação Marx fala que: “o Capital põe em movimento, por meio de fios invisíveis, um grande exército de trabalhadores a domicílio, espalhados nas grandes cidades e pelo interior do país.” (Marx, 2006, p.525).

A INDÚSTRIA DE CALÇADOS DO ESTADO DE GOIÁS

A indústria de calçados do estado de Goiás é formada por 231 estabelecimentos, responsáveis pelo emprego formal de 1.592 trabalhadores. No Polo Calçadista de Goiânia – Goianira possui 206 estabelecimentos e 1.383 empregos, segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego, relativos a 2010. No entanto, este número não reflete a realidade das indústrias de calçados, dado a existência de diversas indústrias que operam na informalidade.

A indústria em Goiás caracteriza-se pela predominância de microempresas (90,91 %), no polo de calçados com (89,20 %), como mostra a Tabela 2. Há, porém, um grande número de empresas informais, segundo estimativas do SEBRAE, SINDICALCE e das empresas correlatas e de apoio, cuja existência e atividades, como se verá, são fundamentais para o funcionamento do conjunto⁴. (DIAS,2009)

TABELA 2 – NÚMERO DE ESTABELECEMENTOS POR ESTRATO DE TAMANHO E EMPREGO NA INDÚSTRIA DE CALÇADOS DO ESTADO DE GOIÁS - 2010

TAMANHO	ESTABELECEMENTOS		EMPREGO	
	N	%	N	%
Microempresa	210	90,91	884	55,53
Pequena	20	8,66	606	38,07
Média	1	0,43	102	6,40
Grande	0	0	0	0
TOTAL	231	100	1592	100

FONTE: RAIS /MTE. 2010. Obs.: Grupo 153 e 154 – Fabricação de Calçados – Classificação Nacional da Atividade Econômica (CNAE – Versão 2.0) – Elaboração própria.

⁴ Este trabalho foi realizado apenas no universo das empresas formais.

O Polo Local de Calçados de Goiânia – Goianira constitui-se na sua maior parte de microempresas 89,20%, com estabelecimentos atuantes principalmente na produção de calçados femininos ou de parte dos mesmos.

O crescimento do número de indústrias no polo a partir da década de 1990 e início da década de 2000 se deram em função da capacitação formada localmente, e que foi difundida em uma teia de relações pessoais e familiares.

AS RELAÇÕES DE TRABALHO: MÃO DE OBRA FORMAL E INFORMAL NO POLO CALÇADISTA

Ligado à indústria de calçados encontra-se a mão de obra, tanto formal como informal, a produção de calçados caracteriza-se por constituir um processo de trabalho de natureza intensiva em mão de obra. Assim, apresenta elevado potencial de emprego como mostra a Tabela 3.

Quanto às características das relações de trabalho a pesquisa indicou elevada presença de contratos formais (40,48 % nas microempresas, 56,70 % nas pequenas e em Goianira 54,71%) e de terceirização (28,29% microempresas, 41,68% pequenas e 41,60 % Goianira).

As terceirizações são fundamentalmente de trabalhadores informais, que fazem o corte (cabedal), as bordadeiras e também os soladores (montadores) de sapato. Cabe ressaltar que, em geral, são as mesmas pessoas ou firmas que prestam serviços para várias empresas do Polo. (DIAS, 2009)

TABELA 3 CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DAS INDÚSTRIAS DO PÓLO DE CALÇADOS DE GOIÂNIA - GOIANIRA

RELAÇÃO	MICROEMPRESA	PEQUENA	GOIANIRA
	NºEMPREGADOS%	NºEMPREGADOS%	NºEMPREGADOS%
Sócio Proprietário	7,52	1,13	3,05
Contratos Formais	40,48	56,70	54,71
Estagiários	0,19	0,37	0,13
Serviços temporários	15,52	00,00	0,25
Terceirizados	28,29	41,68	41,60
Familiares s/ contrato formal	8,00	0,12	0,26
Total	100%	100%	100%

FONTE: Pesquisa de Campo (DIAS,2009)

Existe ainda um grande número de prestadores de serviços não formalizados em atividades como de facção de corte, montagem, acabamento, bordados, manutenção de máquinas e equipamentos, representação comercial e desenho de moldes.

Vale ressaltar que apesar de algumas empresas criticarem a informalidade, há, em geral, uma relativa aceitação da mesma, na medida em que ela contribui para a redução de custos do setor formal e o prazo de entrega dos pedidos.

As grandes e profundas transformações no mundo do trabalho, em decorrência da introdução de novas tecnologias no processo produtivo, percebe-se que essas mudanças atingiu a indústria calçadista goiana pautada na divisão do trabalho. No qual, esse movimento com características políticas, econômicas, culturais e sociais atingiu os trabalhadores nas suas representações.

Segundo a pesquisa não foi constatado nem um sindicato ou associação para representar estes trabalhadores, apenas o Sindicato da Indústria e Comércio e o SINDICALCE (Sindicato que representa os empresários) Diante desta situação, os sindicatos enfraqueceram suas forças de reivindicação, as empresas defenderam a flexibilização do mercado de trabalho, aumentando o trabalho precário sem direito e proteção social.

Assim, para mostrar essas transformações, um exemplo da perda dos direitos sociais é que, segundo dados da RAIS/MTE, em 2000, o Estado de Goiás tinha 139 estabelecimentos e 1.005 empregados com carteira assinada, em 2006 um crescimento elevado no número de empresas que passa para 205 e o emprego 1.666, já em 2010 cresce o número de estabelecimentos (231) e reduz o número de empregados (1.592) com carteira assinada.

Essa flexibilização da acumulação capitalista, baseada na empresa enxuta, teve consequências, como crescente redução do trabalhador estável, incremento na nova relação de trabalho (terceirizados), o que tem sido denominado de trabalho parcial, terceirizado, precarizado; aumento significativo do trabalho feminino; expansão do trabalho em domicílio.

Ao mesmo tempo em que se reduziram drasticamente os postos de trabalhos nas indústrias de calçados goiano, proliferaram diversas modalidades de trabalho em domicílios e nas facções.

O MODELO TAYLORISTA – FORDISTA NA INDÚSTRIA CALÇADISTA DO POLO

A indústria calçadista goiana possui boa parte e pelo menos teoricamente, características do modo de produção Taylorista- Fordista em direção a uma organização mais flexível. Um exemplo de característica flexível é o projeto e produção de um número elevado de modelos, em vários tamanhos, geralmente em pequenos lotes e produzido sob encomenda, requerem um grau elevado de flexibilidade e o que vem ocorrendo em algumas empresas do pólo.

Apesar do modelo Taylorista-Fordista de organização da produção vem sendo empregado há longo tempo na indústria de calçados e é ainda a forma dominante de organização neste setor.

Percebe-se pela mecanização dos processos produtivos da indústria calçadista, o modelo taylorista/fordista de produção. Segundo Bihl (1998), há uma grande diferença entre o fordismo e taylorismo. O fordismo seria a corroboração e ampliação da revolução taylorista nos processos de produção industrial.

O que ocorre na indústria calçadista está mais relacionado ao taylorismo, que implica numa padronização rigorosa dos gestos e movimentos do operador e uma separação entre concepção e a execução manual das tarefas.

O que verifica na referida indústria de calçados é que o fordismo estende e amplia a racionalização taylorista para fora das portas das fábricas adequando o padrão de produção ao de consumo e vice-versa.

Vale ressaltar que o crescimento das exportações durante o final da década de 80, período que as exportações do calçado goiano esteve em alta (DIAS, 2009), não forneceram estímulos para uma mudança de direção no modo de organização da produção. Ao contrario, as exportações representou uma oportunidade para o refinamento e ampliação da organização Fordista.

Assim, nas indústrias que exportavam sua produção, um conjunto maior de trabalhadores passou a realizar as operações sob um regime de ritmo imposto de trabalho, caracterizando por um processo de controle da força de trabalho racionalizada, calculada, medida, normatizada objetivando maior produtividade.

Outras empresas, voltadas apenas para os mercados locais, reorganizou o processo de produção (principalmente na costura) em subcontratação ou terceirização, percebendo a maior flexibilidade que está estratégia requer. Estes casos descritos acima

indicam que formas diferentes de organização na produção e no trabalho veem sendo aplicado nas indústrias calçadista. Embora a produção flexível se aplique em pequenas estratégias para a redução dos custos. Mas de um modo geral, a indústria calçadista goiana utiliza o modelo Taylorista-Fordista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados acima da indústria calçadista do polo Goiânia - Goianira observou-se que as mudanças no mundo do trabalho, operadas pela reestruturação produtiva do capital, constata-se as relações de trabalho tendo sua principal estratégia a subcontratação, "terceirização" ou a informalidade, são as novas modalidades de contratação de mão de obra do polo calçadista e que constitui na fragmentação, precarização e fragilidades dos contratos de trabalho e remuneração.

Também, constatou que a indústria calçadista goiana possui boa parte e pelo menos teoricamente, características do modo de produção Taylorista-Fordista em direção a uma organização mais flexível.

As consequências para o trabalhador deu-se a partir das transferências das atividades do corte do interior das fabricas para o domicilio dos trabalhadores terceirizados, penalizam ao fazê-lo arcar com os custos de instalação do maquinário em sua residência. Aproveitando a análise de Marx, "o Capital põe em movimento, por meio de fios invisíveis, um grande exército de trabalhadores a domicílio, espalhados nas grandes cidades e pelo interior do país." (Marx, 2006, p.525). Além do mais, o local de trabalho e os demais locais da casa se confundem, a exploração do trabalhador passa a não restringir apenas ao espaço físico da indústria, agora, está dentro de sua casa.

Imagina-se que esses trabalhadores não existem uma flexibilidade dos horários, as famílias se veem privadas de sábados, domingo e feriados, trabalham em longas jornadas para conseguirem entregar a produção.

Contudo, como o trabalho está em domicilio, não existe uma divisão entre emprego e residência, a necessidade de entrega do trabalho para receber leva estes trabalhadores a atravessar a noite, feriados e domingos trabalhando.

Uma vez, nessa modalidade de contratação o valor a receber fica estabelecido pela produção, ou seja, quanto mais se trabalha mais se ganha, percebe-se que é do

interesse do trabalhador prolongar sua jornada de trabalho para aumentar sua renda. Característica comum do sistema capitalista. Com a necessidade de ganhar mais, gerando um ciclo vicioso por produção de capital, precarizando e ilimitado a jornada de trabalho, já que ninguém assegura nos momentos sazonais.

Portanto, buscam maior produção, para garantir seus salários, pois são trabalhos irregulares, precários e sem garantias. Neste contexto, estes trabalhadores não têm consciência da exploração da qual estão inseridas. Para tanto, como trabalhador informal são privados dos direitos trabalhistas previsto na legislação tais como: renda mensal fixa; fundo de garantia por tempo de serviço; seguro desemprego; salário família; salário maternidade; PIS; PASEP; auxílio doença; aposentadoria, acidente de trabalho; férias; décimo terceiro e outros. Benefícios estes que estão inseridos no mercado formal, e, que são negados na informalidade. Para tanto, percebe-se um processo de precarização, na vida do trabalhador.

Contudo, cabe ao trabalhador ficar refém de um sistema capitalista cuja opção reduz entre a precarização das condições de trabalho ou, simplesmente, ficar sem nenhuma ocupação. Com muita propriedade, Bernardo (2000) conclui que:

Em conclusão, o desemprego estrutural a longo prazo não anuncia qualquer declínio do papel central desempenhado pela classe trabalhadora. Pelo contrario, confirmamos a plenitude deste papel, pois a realidade que se oculta por detrás do desemprego não é o fim do trabalho, mas a reestruturação da força de trabalho. (BERNARDO, 2000, p. 84)

Sendo assim, as novas formas de produção flexíveis reestruturam o sistema do capital.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, João. **Democracia Totalitária: teoria e pratica da empresa soberana**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **Transnacionalização do Capital e Fragmentação dos Trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BIHR, A. **Da Grande Noite à Alternativa: o movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

DIAS, Neide Selma N. O. **Competitividade do Arranjo Produtivo Local de Calçados Goiânia – Goianira, (2002 a 2006). 2009**. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial – Departamento de Economia. Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

HARVEY, D. **Condições Pós-Moderna**. 12ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

HELOANI, R. **Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado**: historia da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARX, K. **O Capital** . São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I, vols. 1 e 2. (Coleção Os economistas)

____. **O Capital**. Vol.1, 24ª Ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RAIS/MTE - **Relação Anual de Informações Sociais/ Ministério do Trabalho e Emprego**, “Pesquisa Anual de Emprego”, 2010. Disponível em <http://WWW.mte.gov.br/geral/estatisticas.asp> e <http://wwwrais.gov.br> . Acesso em 31/01/2013.

SENNETT, **Richard**. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVER, B. **Forças do Trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 2003

VIANA, N. **O Significado Histórico do Toyotismo**. In O Capitalismo na era da acumulação integral. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.

O TRABALHO EM BIBLIOTECAS: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Ms. Maria Aparecida Rodrigues de Souza*

Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso**

INTRODUÇÃO

A educação do ser humano tem sido historicamente formatada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho que, por sua vez, é influenciado pelas políticas educacionais na contemporaneidade, corroboram com o avanço e com o emprego das tecnologias. Segundo Antunes (2011), por meio do avanço tecnológico e da constituição das formas de acumulação flexível intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo. Assim, quando se quer conhecer a realidade dos ambientes de trabalho, é pertinente investigar as relações sociais entre as/os trabalhadoras/es estabelecidas diretamente com as tecnologias. Neste artigo discutimos algumas destas questões trabalhadas em nossa dissertação de mestrado em um programa de mestrado e doutorado em educação.

Uma preocupação que surgiu, ao realizar o levantamento nos catálogos de teses da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), buscando este tema, foi a inexistência de publicações sobre as relações sociais no trabalho da/do bibliotecária/o, no período de 2005 a 2011. Os anais de congressos de Biblioteconomia e outras publicações bibliográficas (livros e artigos de revistas) privilegiam as ferramentas tecnológicas de disponibilização da informação e raramente abordam “tecnologias” e “condições de trabalho” do homem e da mulher, o que evidenciou a importância de objetivar indagações com recorte de gênero. Assim, levantamos por

* Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (1995) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013). Atualmente é bibliotecária-documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Inhumas.

** Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (1974), mestrado em História Regional pela Universidade Federal de Goiás (1981), e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Professora adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Integrante do PPGE/PUC Goiás.

Artigos

problemática se o uso das tecnologias interfere diferentemente no trabalho de mulheres e de homens.

Ao referenciar a/o profissional bibliotecária(o)-documentalista dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nesta pesquisa, optamos por seguir as diretrizes da Organização das Nações Unidas (Unesco) para uma linguagem não sexista adequando a profissão à linguagem (DICK, 1996). A justificativa do emprego do gênero feminino primeiro, ao tratar da/do bibliotecária(o)-documentalista, deve-se ao reconhecimento de que a bibliotecária sempre esteve nessa profissão em maior número. Conforme informações obtidas no Ministério da Educação (MEC), no ano de 2012, estima-se que 2/3 das/dos profissionais bibliotecárias(os)-documentalistas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são do sexo feminino.

Segundo Dick (1996), a participação social e econômica da mulher faz por merecer adequação dos usos linguísticos às atividades ou às profissões. Tentamos usar com parcimônia as formas duplas de identificação de gênero conforme recomenda o manual da Unesco, mas em alguns casos, que consideramos pertinentes, fugimos à regra.

Os objetivos de abordagem de gênero na pesquisa foram:

- a) verificar como acontece o processo de introdução das novas tecnologias no trabalho das/dos bibliotecárias(os)-documentalistas e como elas interferem nas relações de trabalho;
- b) investigar e analisar a possível existência da relação do trabalho da/do bibliotecária(o) com o trabalho doméstico;
- c) interpretar as informações colhidas buscando identificar se as tecnologias são apropriadas diferentemente por mulheres e por homens.

A pesquisa foi fundamentada no significado conferido por Frigotto (1989), Hirata (2002), Nogueira (2004), Harvey (2007), Saviani (2011) e Antunes (2011) à introdução das novas tecnologias no mundo do trabalho. Para as autoras e os autores, as transformações incorporadas e sistematizadas pelas políticas educacionais (antes pragmáticas e utilitaristas na concepção taylorista-fordista e na década de 2010 flexíveis), são marcadas pela desumanização causada por uma valorização acrítica que determinadas instituições atribuem às tecnologias, forçando as/os trabalhadoras/es a usarem certas ferramentas como forma de propiciar maior produção, independentemente das condições de trabalho.

Artigos

Nesta pesquisa, além das relações de trabalho no cotidiano das bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), o processo de trabalho e o papel das políticas públicas na constituição da mediação educativa da/do bibliotecária(o)-documentalista, da mulher e do homem, constituíram dados primários obtidos no processo de investigação.

PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para realizar o estudo, optamos pelo materialismo histórico dialético, destacando os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais do objeto pesquisado. A escolha por esta abordagem deveu-se à possibilidade de, com ela, desvelar os aspectos da realidade não passíveis de apreensão imediata, o que coincide com a afirmação de que “um dos grandes desafios do trabalho científico é que a realidade não está à mostra” (CANEZIN; NEPOMUCENO, 2009, p. 100).

Com base no princípio da materialização das coisas, da contradição e da totalidade dos fenômenos possíveis de conhecer foram consideradas as categorias “políticas educacionais”, “trabalho”, “tecnologias” e “gênero”. O método dialético ajudou-nos a compreender o dinamismo interno da realidade investigada, privilegiando a contradição e o conflito predominantes, bem como o movimento histórico, a totalidade e a singularidade do objeto, conforme Marx (1983).

Para o estudo da inserção das tecnologias no mundo de trabalho, no início do século XXI, reportamo-nos aos pressupostos teóricos apresentados por Harvey (2007) e Antunes (2011). De acordo com esses teóricos, as tecnologias são instrumentos de produção que mudaram o mundo do trabalho. Com a sua utilização, surgem novos setores de serviço que, inclusive privilegiam o emprego de mão de obra feminina (ANTUNES, 2011). Nessa perspectiva, investigamos como são apropriadas as tecnologias pelas mulheres e pelos homens no contexto da profissão de bibliotecária/o, no IFG.

A respeito da feminização do mundo do trabalho, nesta pesquisa, as fontes basilares utilizadas são obras de Martucci (1996), Hirata (2002), Louro (2003) e Nogueira (2004), em razão da ênfase conferida ao setor educacional, às categorias flexibilização do processo de trabalho e da tecnologia, esta última, passível de absorver mão de obra feminina. As autoras citadas realizaram estudos significativos sobre a Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

feminização e a precarização do trabalho, apresentando, com dados da realidade, reflexões sobre o movimento da inserção da tecnologia no contexto mundial do trabalho e os impactos na situação da mulher e nas relações de gênero. Para compreender a história da feminização da profissão de bibliotecária/o, utilizamos estudos de Martucci (1996), que fez mediações dessa profissão com a docência.

Ressaltamos a utilização da obra de Louro (2003), por focar a questão de gênero em seus estudos de maneira dialética, rompendo com o pensamento dicotômico de oposição entre homem e mulher e, em certa medida, por também trazer à baila a concepção de que o masculino e o feminino são construídos socialmente, bem como é construída e reconstruída a igualdade de condições na relação estabelecida no movimento. A escolha dos referenciais bibliográficos deu-se por possibilitarem a construção e a análise do estado atual do problema na área. Por meio deles, segundo Alves-Mazzotti e Guewandsznadjder (1999), é possível comparar e confrontar os processos e abordagens teórico-metodológicos realizados em outras pesquisas.

Para a análise de conteúdo, seguimos as orientações de Bardin (2004). Segundo ela, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico que se aplica em pesquisas qualitativas. O referencial, neste tipo de análise, permite verificar a presença ou a ausência de características de um dado. Por meio da linguagem, procuramos conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras.

Para conseguir respostas acerca do problema recorreremos à pesquisa de campo devido nosso objeto ser da área das Ciências Sociais. Segundo Ruiz (1991, p. 50), esse tipo de pesquisa “consiste na observação de fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises”. Triviños (2009, p. 137) reitera que “o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica se retroalimentando, reformulando-se constantemente”.

Como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalham-se por todo o Brasil e cada um possui suas especificidades, escolhemos como campo de investigação o Instituto de Goiás, o IFG, pela acessibilidade ao material informativo em virtude de a pesquisadora trabalhar em um das unidades da instituição. No entanto, o determinante maior para a escolha do lócus da pesquisa foi a instituição ser educacional, pública e tecnológica, com predominância do sexo feminino (2/3 do universo) nos espaços das bibliotecas.

Artigos

Utilizamos questionários de autoaplicação construídos com auxílio da ferramenta tecnológica *LimeSurvey*, um *software* de elaboração e administração de questionários eletrônicos. O *software* foi utilizado por possibilitar o envio das questões por correio eletrônico, barateando o processo de coleta de dados, agilizando a aplicação do questionário e facilitando a sistematização dos dados obtidos na fase quantitativa da investigação.

Outro procedimento que ajudou a compreensão do objeto foi a análise de documentos institucionais, pois eles

constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...]. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 2004, p. 39).

As autoras reafirmam a concepção marxiana de que o fenômeno deve ser percebido em suas especificidades, relacionando-as com algo maior, pois ele faz parte de um conjunto social e histórico. O método dialético foi fundamental para “relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social”, segundo Nosella e Buffa (2005, p. 362), o que permite compreender o fenômeno além da sua aparência.

Para descobrir, construir e/ou reconstruir as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada, foi preciso identificar gradualmente as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” e dão “vida” a cada totalidade, conforme Konder (2011, p. 44). Assim,

na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. [...] O fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade [...] (TRIVIÑOS, 2009, p. 129-130).

A pesquisa, com enfoque dialético, segundo Kosik (2011), parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a coisa em si, que a define e a justifica existencialmente na prática social. Dessa maneira, o primeiro procedimento adotado, para consecução dos objetivos, que se estendeu ao longo de toda a pesquisa, foi à construção de elementos teóricos por meio de levantamento, seleção e consulta à literatura especializada, correlacionando as categorias de análise.

Artigos

Segundo Oliveira e Quintaneiro (2011, p. 31), na concepção dialética, “as relações materiais que os homens estabelecem e o modo como produzem seus meios de vida formam a base de todas as suas relações”. Esse processo ajuda a compreender como as mudanças ocorrem em uma realidade provocando alteração em outra. A análise de um fenômeno social realizada numa perspectiva dialética procura “estabelecer as leis de mudança que regem os fenômenos, esteja fundada no estudo dos fatos concretos, a fim de expor o movimento do real em seu conjunto” (OLIVEIRA; QUINTANEIRO, 2011, p. 30).

A opção pelo método dialético deu-se pela possibilidade de compreender as relações sociais de trabalho em tempos de produção flexível, pois é uma maneira de proceder do pensamento para apropriação da unidade do diverso e reproduzi-lo no concreto pensado (MARX, 2003). Com base no concreto dado, nas contribuições teóricas, passando pelo processo de abstração – reconstruindo o fenômeno em pensamento que busca reconstituir suas múltiplas determinações – foi possível entender a hierarquia nas relações de trabalho.

Então, para atingir os fatos, foi preciso um olhar crítico, sobre o objeto e seu movimento para desvendar a sua constituição real. Assim, estabelecemos como uma das categorias de análise para perceber a totalidade do objeto por meios das relações singulares que o engendram: trabalho da/do bibliotecária(a)-documentalista e gênero – determinações de elementos que incorporam o fenômeno (condições de trabalho, desvalorização profissional e submissão a pressões).

Para estabelecer os nexos e as mediações necessárias para a compreensão do objeto de estudo em questão, articulamos os dados coletados e as reflexões teórico-metodológicas. Embora no método dialético não exista um passo a passo para investigação, alguns instrumentos são construídos para coleta e análise de dados, conforme o objeto requisite no percurso da investigação para ser desvelado.

Instrumentos de coleta e análise de dados

Conforme abordagem qualitativa pela qual optamos, é permitida a utilização de diferentes tipos de instrumento de coleta de dados (MINAYO, 1998). Assim, utilizamos dois instrumentos, o questionário e a entrevista. “As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de

procedimentos e instrumentos para coleta de dados”, afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.163).

Considerando, ainda, o eixo qualitativo desta pesquisa, a apreensão do sujeito no seu espaço de trabalho e na sua relação com as novas tecnologias da informação, aplicamos questionário para verificar a opinião das/dos bibliotecárias(os)-documentalistas sobre sua atividade em relação ao uso de ferramentas tecnológicas.

O questionário foi estruturado com questões de respostas fechadas, abertas e/ou pendentes. Em duas questões, adotamos categorias de resposta utilizando a escala de Likert, variando de “concordo fortemente” a “indeciso” e “discordo fortemente”. Optamos pela escala de Likert em duas questões pela possibilidade de abstrairmos das respostas das/dos participantes a intensidade das declarações (GRAY, 2012).

Na elaboração do questionário, também utilizamos o método de pesquisa *survey*, levantamento de dados (VIEIRA, 2009) para caracterizar o objeto de acordo com seus traços gerais (função que exerce, formação, sexo, estado civil). A pesquisa *survey* foi adequada para esta investigação por dar condições de responder questões do tipo “o quê?”, “por quê?”, “como?” e “quanto?”, ou seja, possibilitou investigar sobre “o que está acontecendo” ou “como e por que isso está acontecendo” (FREITAS *et al*, 2000, p. 105).

Antes de ser levado a campo, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Esta pesquisa atendeu às Normas da Resolução nº 196/1996 (BRASIL, 1996), cumprindo os quatro princípios que constituem os referenciais básicos da bioética: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.

Para melhor compreensão do objeto de pesquisa e clareamento de algum dado, utilizamos entrevistas. A utilização da entrevista na pesquisa atende aos seguintes propósitos: “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada” (STAKE, 2011, p. 108) e identificar a essência do objeto. Foram realizadas, ao todo, sete entrevistas distribuídas entre bibliotecárias/os que trabalhavam no IFG no momento da pesquisa.

A entrevista foi face a face, no estilo semiestruturado. Este tipo de entrevista tem “caráter de interação, [...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”, conforme Ludke e André (2004, p. 33-34).

Artigos

Para perceber as contradições, validar e complementar as informações obtidas pelo questionário e entrevistas, utilizamos a análise documental, sugeridas por Minayo (1998). Os documentos escolhidos para a análise são os que normatizam o exercício da/do profissional bibliotecária/o em educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a finalidade de identificar as interferências e interfaces existentes.

Os documentos institucionais do IFG que analisamos foram: Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatório de Atividades e material instrucional (vídeos e *folders*). Com a análise do material, buscamos interpretar como acontece o processo de introdução das novas tecnologias no trabalho das/dos bibliotecárias(os)-documentalistas e como elas interferem nas relações de trabalho no IFG. Em seguida, analisamos se as tecnologias são apropriadas diferentemente por mulheres e por homens. Com a análise, buscamos compreender as informações coletadas, em sua aparência e em sua essência.

A escolha do *corpus* (documentos, entrevistas e respostas aos questionários) foi definida *apriori*, de acordo com os objetivos da investigação para obter respostas às questões. A análise do material foi desmembrada em três vertentes que permitiram visualizar a inserção das novas tecnologias no processo de trabalho da/do bibliotecária(o)-documentalista:

- a) identificação do lócus de pesquisa;
- b) relações sociais das/dos participantes conforme indicadores (idade, sexo, estado civil, número de filhas(os), formação profissional, jornada de trabalho);
- c) relação entre trabalho doméstico e profissional, com recorte de gênero.

Na análise, as falas das/dos participantes constituíram indicadores de significado e sentido quando articuladas com o referencial teórico e foram elaborados gráficos ilustrativos que ajudaram a elucidar as categorias estudadas.

Outra etapa da análise foi a interpretação das informações por meio de inferências. As interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás das falas, para serem analisadas em profundidade por meio dos referenciais teóricos.

RESULTADOS DA PESQUISA REFERENTE AO RECORTE DE GÊNERO

Para compreender o movimento do objeto, analisamos a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que instituiu o IFG. Por meio dessa legislação, identificamos a dinâmica de criação de novos câmpus, que interfere no processo de trabalho das/dos bibliotecárias(os)-documentalistas. Assim, em atendimento à Lei 11.892/2008 e às demandas informacionais e social, manteve-se a política de ter uma biblioteca em cada câmpus, com no mínimo dois/duas bibliotecárias(os)-documentalistas. Esses profissionais são todos concursados, contratados para atender às necessidades informacionais dos discentes e dos servidores.

As/Os participantes da pesquisa estavam distribuídas(os) pelos dez câmpus do IFG e foram selecionadas(os) por este estudo por:

- a) serem profissionais da educação, conforme Lei nº 11.091/2005 (BRASIL, 2005);
- b) estarem atuando em um universo no qual as novas tecnologias estão presentes;
- c) serem profissionais em um espaço de trabalho, as bibliotecas, ocupado majoritariamente, por mulheres.

Que o espaço das bibliotecas dos institutos federais estão ocupados por maior número de mulheres é dado comprovado pelo documento¹ do MEC: “informamos o quantitativo de bibliotecários-documentalistas lotados nos Institutos Federais: São 560 bibliotecários-documentalistas, sendo: 426 do sexo feminino e 124 do sexo masculino”. No IFG, a diferença no quantitativo de homens no cargo é um pouco menor: são sete homens e dez mulheres.

A maioria das/dos participantes da pesquisa situa-se na faixa etária entre 25 a 35 anos de idade. A análise de faixa etária das/dos participantes por gênero evidenciou que as mulheres têm idade mais elevada e com uma maior variação de faixa etária. No item a seguir apresentamos como as bibliotecárias e os bibliotecários se entendem na materialização da introdução das novas tecnologias no seu processo de trabalho.

¹Informação recebida do MEC por *e-mail* em 15 de outubro de 2012, em resposta à solicitação da pesquisadora cadastrada sob nº 23480017656201253.

2.1 O trabalho da/do bibliotecária(o)-documentalista em suas falas

Nas falas das bibliotecárias e dos bibliotecários, as atividades desempenhadas são:

Coordeno a biblioteca, auxílio no atendimento e ainda trabalho no processo de aquisição do acervo [...]. Outras coisas que faço é ver se está faltando material de consumo, monitorar o serviço de limpeza da biblioteca e verificar se o usuário está sendo bem atendido. Tudo isso eu faço (Participante 3).

Desenvolvo atividade de coordenação, parte administrativa e gestão da biblioteca. Uma parte do meu tempo de trabalho é destinado à atividade de bibliotecário (processamento técnico). Algumas vezes, também, trabalho como auxiliar de biblioteca no balcão de atendimento, recebendo livro, realizando empréstimo e no serviço de guarda-volumes (Participante 4).

As atividades desenvolvidas por mim, assim como é de todos os bibliotecários do IFG estão definidas no edital, porém em resumo são todas as atividades referentes ao processamento técnico, seleção, aquisição, estudo de usuários, referência, administração de biblioteca e gestão de pessoas (Participante 7).

As/Os bibliotecárias(os)-documentalistas destacam a dupla função no exercício de seu cargo, a de bibliotecária/o e de auxiliar. As/Os bibliotecárias/os, na tentativa de fazer transparecer que a biblioteca está conseguindo suprir todas suas demandas e prover a satisfação dos usuários da informação, são explorados pela instituição. Na fala das/dos participantes não há menção à sua função educativa que, no entanto, está relacionada qualitativamente nos relatórios de gestão das bibliotecas do IFG (2009; 2010; 2011; 2012). Mesmo em condições precárias de trabalho, em virtude do número reduzido de servidores nas bibliotecas, as/os bibliotecárias/os, segundo os relatórios citados, participam da formação de usuárias/os por meio de projetos do incentivo à leitura.

No espaço do questionário destinado à apresentação de “outros motivos” para uso da internet, 67,5% das participantes alegaram utilizar a internet em todas as atividades da biblioteca. Uma delas acrescenta ainda utilizar a internet para “*responder a questões administrativas referente à Coordenação de Biblioteca*” (Participante 3). As tecnologias utilizadas por profissionais da biblioteca agilizam e intensificam o trabalho mas não agregam mudança de qualificação.

Um porcentual significativo (50%) de bibliotecários-documentalistas, apontou que o principal motivo do acesso à internet no trabalho seria para responder a *e-mail* institucional. Um deles explicou: “*utilizo meu e-mail para fazer as tarefas da biblioteca*” (Participante 1). Outro informou que “*o e-mail é a principal ferramenta de*

Artigos

comunicação dentro da instituição que eu trabalho. Quase todas as demandas de trabalho e de agenda de atividades são informadas via e-mail” (Participante 7).

Quando entrevistamos os homens sobre quais seriam as tecnologias utilizadas no seu trabalho, dois deles mencionaram:

As tecnologias utilizadas são o computador, e-mail, software da biblioteca (Participante 4).

Em termos de tecnologia, faço uso do computador, da internet e da impressora, além da rede interna do sistema de bibliotecas do IFG (Participante 7).

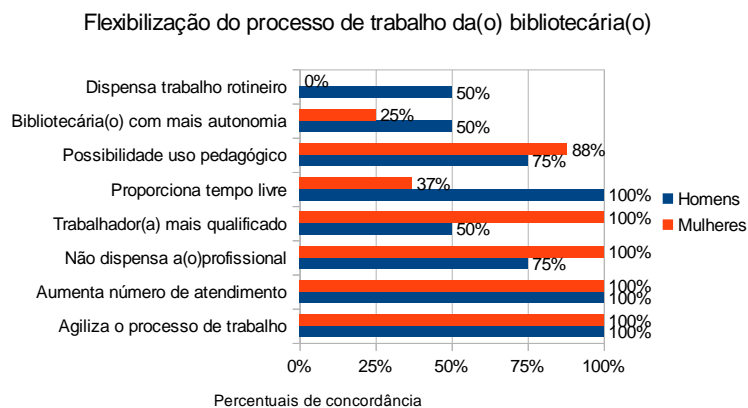
Uma das mulheres, além das tecnologias já mencionadas pelos homens, acrescentou:

Outra tecnologia que utilizo por meio da internet é a web conferência para demonstração de software. [...] O mecanismo foi bem eficaz. É um mecanismo que está sendo bem adotado pela instituição, economia de tempo, dinheiro e mão de obra também (Participante 2).

Uma contradição percebida no emprego das tecnologias refere-se ao descarte do trabalho vivo e valorização do trabalho morto, o que constitui expressão do trabalho alienado e da reprodução do capital. O trabalho que está no computador é o trabalho morto, condensado ali e em interação com o trabalho vivo. Segundo Antunes (2011, p. 120-121), como o capital não pode eliminar por total o trabalho vivo, ele incrementa “o trabalho morto corporificado no maquinário tecno-científico, [para] aumentar a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido”.

Para medir o grau de concordância de utilização das tecnologias como instrumento de trabalho nos espaços das bibliotecas do IFG pelas bibliotecárias e pelos bibliotecários, construímos oito conceitos, com base no discurso do capital, em forma de alternativas para as/os participantes optarem entre cinco escalas que variavam de “concordo fortemente” a “indeciso”. A análise das respostas indicou o posicionamento das/dos bibliotecárias/os perante a afirmativa.

Gráfico 1 - Grau de concordância de impacto das tecnologias no exercício profissional da/do bibliotecária/o



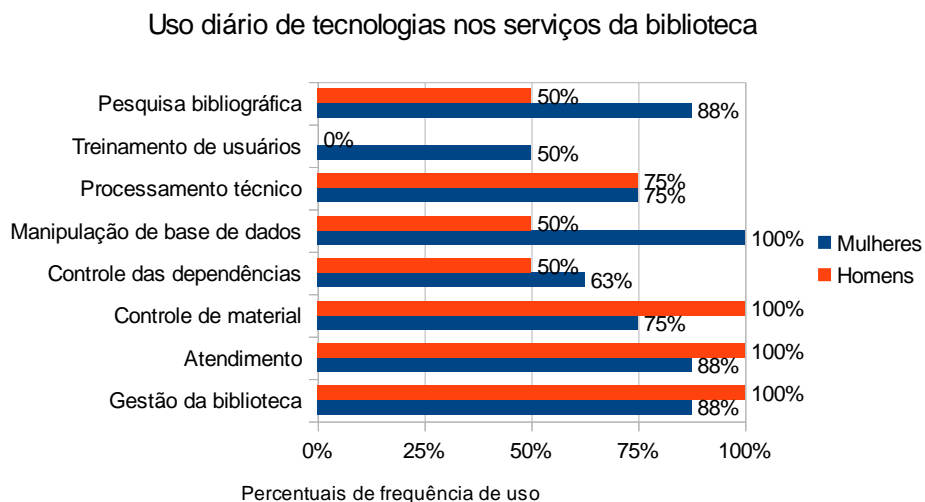
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

A partir da análise dos dados e dos depoimentos constatamos que as tecnologias não proporcionaram maior tempo livre às/aos bibliotecárias/os. Além de trabalharem aceleradamente e de maneira multifuncional, esses profissionais levam serviço para casa, e contraditoriamente, as tecnologias nem sempre provocam melhoria nas condições de trabalho, pois:

- a) não proporcionam maior tempo livre às/aos trabalhadoras/es;
- b) não potencializam a função pedagógica das/dos bibliotecárias(os)-documentalistas;
- c) não dispensam a/o bibliotecária(o)-documentalista de trabalhos rotineiros e mecânicos.

Segundo Leite (2011), o processo de modernização tecnológica caracterizado pela assimilação de novas estratégias organizacionais estão comprometidas com a flexibilização da produção e do trabalho, e não com a melhoria das condições de trabalho.

Gráfico 2 – Em que serviços são utilizadas tecnologias por bibliotecárias e por bibliotecários



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Podemos inferir, com base nos dados acima que as mulheres realizam atividades bibliotecárias diferentemente dos homens, com menor intensidade de recurso tecnológico. Percebemos também que as bibliotecas do IFG ainda carecem de tecnologias para controle dos serviços de entrada e de saída de material e de pessoas. Esses serviços, possivelmente, são realizados manualmente. Trata-se das contradições de um espaço de trabalho que se propõe a ser tecnológico, no entanto, não o concretiza na totalidade. Outro dado que chama a atenção no momento da análise dos dados é a possibilidade que as bibliotecárias perceberam de utilizar tecnologia para treinamento de usuário. Esse procedimento libera os servidores da biblioteca para outras funções e oportuniza aos usuários conhecerem os serviços oferecidos pelo setor no momento que lhe convier. É a máquina assumindo cada vez mais o papel de mediador eliminando trabalho vivo. Por outro lado, a totalidade dos bibliotecários afirmou utilizar intensamente as tecnologias em serviços como controle de material, atendimento e gestão de biblioteca, o que não acontece com as bibliotecárias.

A flexibilidade de uso das novas tecnologias e a mobilidade de uma função a outra, tanto pelas bibliotecárias quanto pelos bibliotecários, são características da organização do trabalho em tempos de produção flexível, o que implica, segundo Hirata (2011b), em um funcionamento fundado sobre a polivalência e a rotação de tarefas. Esse tipo de flexibilidade no processo de trabalho desenvolve no/na trabalhador/a

polivalência e multifuncionalidade, com visão completa do processo produtivo em que se insere, sem polarizar qualificações.

As transformações sofridas pelas bibliotecas do IFG, nos últimos quatro anos, provocaram mudanças nos serviços oferecidos aos usuários, garantiram maior acessibilidade ao acervo da biblioteca, maior rapidez de resposta às necessidades dos usuários, maior independência ao usuário e melhor controle sobre os serviços. Essas transformações, também provocaram mudanças importantes no trabalho das/dos bibliotecárias(os)-documentalistas, que, muitas vezes, fossem homens ou mulheres, viram-se em dificuldades em virtude de sua formação.

A formação profissional da/do bibliotecária(o)-documentalista do IFG

Analisamos a formação da/do profissional bibliotecária(o)-documentalista do IFG entendendo que, cada vez que a educação preserva a norma que valoriza a contínua mudança tecnológica, reitera os discursos que supervalorizam a atual “era tecnológica”. E, assim o fazendo, fortalece a lógica pragmática e utilitarista e a suposta neutralidade da tecnologia. Identificamos na fala de uma participante a exigência de

conhecimento de informática por ser uma área mais dinâmica que temos e está sempre exigindo aprendizagem e constantemente buscamos aprender. Atualmente estou me capacitando, mas não especificamente devido às tecnologias (Participante 1).

A formação principal das/dos participantes da pesquisa é graduação em Biblioteconomia, algumas e alguns com qualificação de especialista e, outras, de mestrado. Dez desses profissionais fizeram cursos de especialização e duas, de mestrado. Tornar-se profissional especialista multifuncional é uma característica central da acumulação flexível, pois à medida que a trabalhadora e o trabalhador acumulam conhecimento passam a contribuir para o aumento de produtividade (CASTELLS, 2008). Indagadas quanto às exigências e à necessidade de atualização profissional, as entrevistadas e os entrevistados apontaram vários motivos que levam a/o profissional a participar de programas de formação continuada e se qualificarem. Em síntese, os motivos centrais de atualização são: conseguir utilizar as novas tecnologias; ter controle sobre as pessoas; dar respostas às demandas.

Conforme fala das/dos participantes, a exigência de atualização é necessária para o domínio de novas tecnologias e de novas formas de gerenciamento. Pelo discurso das

mulheres, elas não recebem cobrança de seus superiores para se atualizarem, mas elas têm consciência de que precisam qualificar-se:

A cobrança de fazer curso não tenho. Eu é que vou atrás mesmo. Recebo cobrança do chefe porque sou responsável pelos auxiliares. A cobrança é de horário de entrada e de saída, se está atendendo bem o usuário. Conforme previsto no Regimento do Instituto, o atendimento ao usuário é diferenciado. O tratamento diferenciado deve-se à necessidade de conhecimento dos usuários que são de níveis de ensino diferente. Uns são do nível médio, outros do superior, temos também os dos cursos de especialização e do mestrado, cada um com sua especificidade. A gente não tinha isso antes, agora temos, e o tratamento é outro. Então sou cobrada bastante nisso e na questão do funcionário. [...] Só tenho cobrança das novas tecnologias relativo às novas normas das bibliotecas e ao que está acontecendo de novo (Participante 3).

A atualização hoje é fundamental para qualquer profissional, não só para bibliotecário. Estou fazendo um curso [...] uma das ferramentas é a tecnologia por ser um curso na modalidade de educação a distância (Participante 2).

As bibliotecárias têm consciência que precisam se qualificar para ter maior controle gerencial, para serem capazes de atender as várias categorias de usuários e de maneira diferenciada, para atualização profissional e informacional. Com essa interpretação vê-se que a complexidade de demanda nas bibliotecas do IFG tornam o trabalho da/do bibliotecária(o)-documentalista multifuncional.

Já na fala dos homens, registra-se que há cobrança relativa à sua qualificação:

Existem sim, cobranças de ordem administrativas, técnicas e pessoais (Participante 6).

A cobrança existe, porém de maneira implícita nas atividades. Por ser um cargo técnico, a formação é extremamente importante para se ter um desempenho satisfatório (Participante 7).

As exigências de novas habilidades para lidar com as novas tecnologias não são apresentadas explicitamente. Entretanto, para desempenhar sua função de técnico-administrativo na instituição, é preciso que a/o profissional se atualize em atendimento ao cargo que exerce. No que se refere ao incentivo para capacitação profissional para uso das novas tecnologias no trabalho, sete bibliotecárias(os)-documentalistas declararam utilizar recursos próprios para capacitarem-se, e cinco afirmaram receber ajuda de custo para tal. Na fala das/dos bibliotecárias(os)-documentalistas a não capacitação para uso das tecnologias impede o desenvolvimento de um trabalho educativo, a não ser que a trabalhadora e o trabalhador recebam orientação de colegas com maior conhecimento tecnológico, ou estude os manuais dos equipamentos:

Quando tenho dificuldade peço ajuda aos colegas de trabalho ou solicito suporte tecnológico da instituição (Participante 2).

A instituição incentiva o uso de software livre para realização das atividades. O computador já vem configurado com o sistema permitido na instituição. Como somos direcionados a utilizar determinada ferramenta tecnológica, o servidor que ainda não a conhece não sabe utilizá-la. Assim, necessita de capacitação (Participante 4).

Quase não tenho treinamento para usar as novas tecnologias. Meu trabalho é corrido e sobra pouco tempo para pesquisar sobre o assunto. Se tivesse mais cursos na nossa área, até mesmo promovidos pelo IFG, para que pudéssemos nos capacitar no horário de trabalho, ajudaria muito. Sinto muita falta desse respaldo, dentro do IFG (Participante 5).

Subentende-se, então, que os critérios estabelecidos para capacitação não atendem a todas as demandas de qualificação profissional, o que gera aos olhos das/dos servidoras/es, a percepção de que a instituição não apoia a formação profissional, gerando insatisfação com o trabalho desempenhado, a qual favorece a alienação. Os depoimentos que se seguem reforçam essa afirmação:

Meu trabalho é muito importante, mas quem valoriza é quem precisa dele diretamente, alunos e professores. [...] A instituição [o gestor] não valoriza o suficiente não, aliás, valoriza muito pouco. O usuário valoriza com elogios e sugestões (Participante 5).

A comunidade acadêmica sabe da importância da biblioteca em seu processo de formação, porém os dirigentes do IFG ainda são temerosos em investir pesado nas bibliotecas (Participante 7).

Está presente em todas as falas a autocobrança de dominar as novas ferramentas de trabalho, demonstrando absorção da demanda apresentada pela política hegemônica:

Não tenho cobrança especificamente de alguém mais acho que tem que ter qualificação contínua, fazendo curso. Precisamos conhecer outros programas e aplicativos que vão chegar ao mercado, ter conhecimento desse produto [...] (Participante 4).

A cobrança aumenta, até da minha parte mesmo. Mas o que acontece é que a instituição às vezes fornece o recurso e você mesma é que tem que se virar pra aprender a usá-lo. Sinto a cobrança, mas não sinto tanto apoio para a qualificação. Os cursos em nossa área são caros e os recursos que a instituição disponibiliza são insuficientes [...] (Participante 5).

A fala da participante 5 remete à existência de uma educação diferenciada às/aos trabalhadoras/es, discutida por Saviani (2011), cabendo à trabalhadora e ao trabalhador a formação profissional. Ela e ele aprendem “lidando com a realidade, aprende agindo sobre a matéria, transformando-a” (SAVIANI, 2011, p. 153). Eles não recebem a educação escolar única que articula educação geral e formação profissional. A/O

profissional acaba sentindo-se a/o responsável pela sua qualificação, bem como pelas mazelas político-administrativas e financeiras da instituição:

Cobrança da coordenação tenho poucas. Tudo que é delegado a mim faço. Por isso, não tenho cobrança. Agora do usuário tenho muita. Cobrança em relação aos serviços oferecidos pela biblioteca, por representá-la. Pois nesse espaço não tem internet para o usuário e laboratório de informática. Eles também reclamam muito por não ter ar condicionado e estrutura física na quantidade de alunos. Todas esses problemas a direção-geral do câmpus pretende resolver com a construção da nova sede do campus (Participante 3).

Com tanta exigência, a/o bibliotecária(o)-documentalista sente-se pressionada/o e culpada/o pela estrutura física e tecnológicas da biblioteca quando não atendem às condições de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem que exigiria a pesquisa na biblioteca.

Escolhi ser bibliotecária(o)!?

Buscando entender se há uma aproximação entre o trabalho profissional e o doméstico apresentamos, a seguir, as relações sociais no trabalho da/do bibliotecária(o)-documentalista que conseguimos apreender. Ao investigarmos se há diferenciação no exercício profissional de bibliotecária/o para homens e mulheres, como participantes da pesquisa disseram não haver diferenciação entre o homem e a mulher para exercer a função de bibliotecário-documentalista. Uma delas afirmou: “*O que vale é a competência*” (Participante 2).

A participante 1 disse perceber

uma discriminação velada em relação ao trabalho do/da bibliotecário(a)-documentalista que é visto por muitos como uma profissão menor, sem necessidade, inclusive, de curso superior[...] (Participante 1).

Para a participante 5, há diferença no exercício da função de bibliotecária(o)-documentalista por mulheres e por homens. Para ela,

as peculiaridades de cada sexo podem influenciar na forma como o trabalho é exercido e na forma como é encarado pelas outras pessoas, isso talvez justifique a Biblioteconomia ser uma profissão muito procurada pelas mulheres. Algumas características como o detalhismo feminino podem contribuir para que seja encarada como uma profissão muito técnica. Com o ingresso do homem na Biblioteconomia talvez esse fator traga praticidade à profissão. A inserção de novas ferramentas tecnológicas também pode tornar

algumas atividades, às vezes um pouco maçantes e repetitivas, em mais rápidas e fáceis de serem feitas. Mas não acredito que isso seja uma regra (Participante 5).

Das falas das bibliotecárias-documentalistas 1 e 5 percebemos que a discriminação no exercício da profissão de bibliotecária/o ocorre em virtude de a sociedade não reconhecer que, para a execução das funções na área da Biblioteconomia é necessária formação em nível superior, o que leva à não valorização do profissional que se materializa na remuneração e nas relações sociais. Essa desvalorização talvez direcione as relações sociais em espaços considerados socialmente de menor status.

Outro fator evidenciado nas falas é a concepção de que as atividades nas bibliotecas são simples e rotineiras, o que pode definir o sexo da/do profissional responsável por elas. E, segundo a participante 5, as mulheres, por serem detalhistas, realizam melhor essas funções do que os homens, que são mais práticos.

Indagamos “o que seria gênero” para a/o profissional bibliotecária(o)-documentalista e identificamos conceitos semelhantes para as mulheres e para os homens. Em todas as falas estão presentes as concepções de que gênero pressupõe poder de reunir, agrupar, separar, diferenciar, classificar e identificar o ser humano por suas distinções, de sexo, considerando-se também as particularidades de raça, de faixa etária que se materializam nas condições econômicas, sociais e culturais. Esse entendimento confirma as afirmações de Louro (2003) de que gênero constitui a identidade dos sujeitos, de conformidade com a construção social e histórica. A autora admite também que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas e constituintes dos gêneros. Assim, a concepção de gênero ajudou-nos a compreender, pelos indicadores de sexo, de idade e de estado civil das/dos participantes, sua interferência na vida profissional.

A maioria das bibliotecárias-documentalistas é idealista quanto à escolha da profissão e uma delas afirma: “*Não é uma coisa que faço só para ganhar dinheiro*” (Participante 1). Outra participante, entretanto, assinala que ser bibliotecária não era a primeira opção profissional:

Não foi minha primeira opção não [risos]. Foi na verdade, na época, falta de opção. Precisava fazer um curso que eu conseguisse me manter e trabalhar. A Biblioteconomia era o que mais se encaixava no meu perfil (Participante 5).

Artigos

A escolha foi movida por circunstâncias econômicas. O curso de Biblioteconomia possibilitava estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Já os homens alegaram identificar-se com a profissão com a inserção das novas tecnologias, pois com elas a informação se desvincula do espaço físico, da materialização do livro, da limpeza e do manuseio do material. Para um entrevistado, com a inserção das novas tecnologias,

não fica tão ligada a questão da limpeza, organização. Os profissionais de Biblioteconomia deixam de ser estereotipados, se mulher, igual aos personagens de filmes (óculos, sisuda, cabelo preso...). As tecnologias transcendem, se virtualizam, não fica só no ambiente físico. O diferencial em trabalhar em biblioteca com tecnologia é a forma de tratar a informação (Participante 4).

A escolha dos homens em ser bibliotecário indica também que eles vêm na profissão uma valorização social, o que influenciou na opção, como aponta um deles: *“Sempre vivi em bibliotecas, então admirava os bibliotecários que conheci enquanto criança, pessoas cultas, de boa índole, sempre dispostas a ajudar”* (Participante 7).

De acordo com Hirata (2002; 2011a) as inovações tecnológicas nos postos de trabalho ocupados por mulheres prestam-se muito mais à precarização do que nos espaços ocupados pelos homens. As mulheres precisam lutar não só contra a construção ideológica do trabalho feminino, que o associa à “maternagem” e à vocação, mas também contra as fortes tendências de empobrecimento da autonomia e do controle de sua força de trabalho com o uso desordenado de tecnologia.

Ao indagarmos a uma das entrevistadas, sobre o ingresso do homem na profissão de bibliotecária/o observamos em sua resposta a valorização do trabalho masculino em detrimento da atividade profissional da mulher:

A forma de resolver as coisas, assim masculina, é diferente da feminina. Acho que se entrarem mais homens, talvez consigamos ter um avanço tecnológico maior na área devido a essa visão prática que eles têm de querer tudo “mais simples” e “rápido”. Talvez eles estejam entrando na Biblioteconomia porque acham que a gente “demora demais” para resolver as coisas que eles pedem para nós. [...] A gente é mais detalhista e se exige demais. Queremos excelência a todo custo e nos sobrecarregamos, fazendo mil coisas ao mesmo tempo. O homem foca em uma coisa só e faz. A mulher não, faz um monte ao mesmo tempo e sofre com isso porque depende das outras pessoas para executar “seu serviço” e as outras pessoas nem sempre estão tão preocupadas como nós em desenvolver um trabalho tão bem feito assim (Participante 5).

Na concepção da participante 5, as mulheres são mais minuciosas que os homens na realização das atividades. A peculiaridade das mulheres em fazer as coisas Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

minuciosamente nem sempre atende o sistema capitalista por tornar o processo moroso. No entanto, elas conseguem executar várias ações ao mesmo tempo. Os homens são focados e práticos. Percebemos pela fala de uma das participantes que entendem o fazer da mulher na realização dos serviços na biblioteca é diferente do modo de fazer dos homens. Elas são detalhistas e eles práticos.

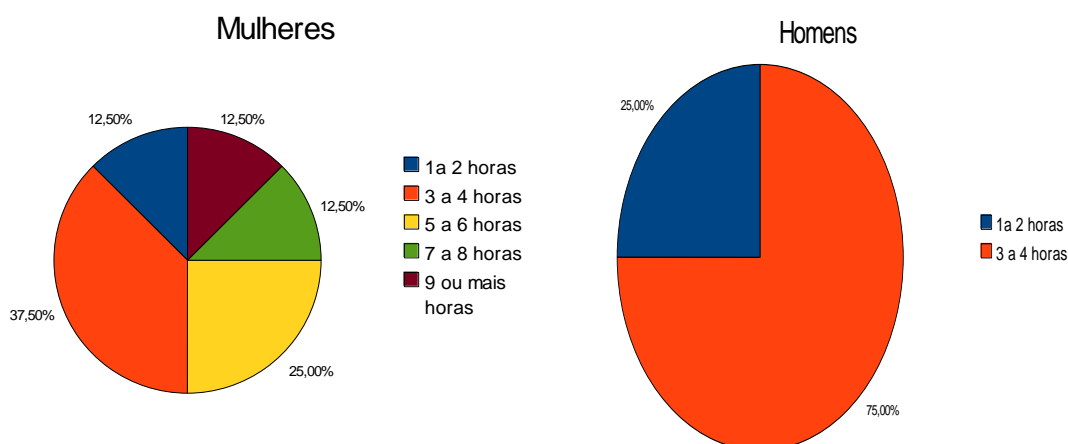
O tempo gasto no processo é um elemento fundamental para a análise da dinâmica tecnologia *versus* alienação das/dos bibliotecárias(os)-documentalistas. Nesta perspectiva, não há dicotomia entre uso de tecnologias por homens e por mulheres, pois ambos fazem parte da totalidade do trabalho realizado com repercussões nas relações sociais. Marx (2003) faz uma análise sobre a necessidade crescente do capital em aproveitar-se do tempo de trabalho dos seres humanos:

Em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e a saúde do corpo. [...] O capital não se preocupa com a duração da vida da força de trabalho. Interessa-lhe exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em atividade (MARX, 2003, p. 306-307).

Destacamos que o tempo de trabalho influencia as decisões pessoais dos trabalhadores. O respondente 1 alegou não ter filhos ou filhas porque “*o trabalho não lhe permite*”. Conforme ilustra o Gráfico 3, cinquenta por cento das/dos participantes disseram dedicar de três a quatro horas diárias ao trabalho doméstico (cuidar da casa, do marido ou da esposa, dos filhos e das filhas, de si mesmo, dentre outros), e as mulheres dedicam duas vezes mais tempo ao trabalho doméstico do que os homens. Em suma, as mulheres ficam mais tempo envolvidas com atividades profissionais e com toda responsabilidade doméstica.

Artigos

Gráfico 3 - Horas diárias destinadas ao trabalho doméstico por mulheres e por homens



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Observamos uma inversão de tempo gasto com trabalho doméstico por mulheres e por homens, pois quanto maior o tempo, menor é a participação dos homens na vida doméstica. À medida que aumenta o tempo dedicado ao trabalho doméstico, a tarefa é executada por mulheres.

Considerando que 75% dos homens gastam em média quatro horas diárias com o trabalho doméstico, somando-se às seis horas de jornada tradicional na instituição, são dez horas de trabalho efetivo, arriscamos a dizer que, restariam quatorze horas diárias a serem distribuídas entre tempo livre, qualificação, horas de sono, alimentação, cuidados com a saúde e deslocamento para o trabalho. Como 50% das mulheres dedicam no mínimo cinco ou mais horas diariamente ao trabalho doméstico fica difícil pensar em tempo livre a elas nas condições propostas por Antunes (2011). Pois seria necessário reduzir tanto o tempo de trabalho morto quanto o vivo desempenhado por essas mulheres. Para Antunes (2011), reduzindo a jornada de trabalho implicaria no estabelecimento de condições para uma vida emancipada.

A jornada intensa de trabalho é a principal queixa tanto dos bibliotecários quanto das bibliotecárias. No caso das mulheres, a situação é ainda mais exacerbada em razão da dupla jornada de trabalho. Apesar das grandes conquistas das mulheres na sociedade capitalista, as tarefas domésticas continuam sendo realizadas ou administradas em sua maioria por elas. Esse ritmo intenso de trabalho provoca diversas repercussões na vida, como alega uma entrevistada:

Tenho muito conflito [profissional e doméstico] porque tenho criança com menos de dez anos. São três crianças. Como agora, enquanto coordenadora

Artigos

tenho que fazer oito horas [de trabalho] complicou muito minha vida doméstica. Pois tenho que: fazer tarefa escolar com as crianças. Os outros afazeres domésticos até que não, eu faço à noite. Tudo bem, só que a questão familiar complicou porque tenho menos tempo para a família agora (Participante 3).

Quando a mulher tem filhas/os, conciliar trabalho profissional e doméstico significa abdicar de tempo para si mesma. A dialética da flexibilidade entre trabalho doméstico e profissional é uma coexistência de contrários. Ela convida as mulheres para acompanharem a vida familiar, mas também possibilita o acobertamento da precariedade das relações sociais.

As mulheres com excessivas horas-atividade (profissional e doméstica) em razão da dupla jornada de trabalho têm dificuldade em assumir função gratificada ou de se qualificarem e, por conseguinte, de aumentarem seus rendimentos. Diante desse cenário, constatamos que as relações de gênero observadas na sociedade segregada são reproduzidas no interior da biblioteca. A reprodução está presente nas bibliotecas do IFG com representatividade de mulheres há mais tempo na profissão, com carga de trabalho 50% maior que a dos homens, quando casadas, com filhas/os e com maior dedicação às atividades domésticas.

De acordo com Hirata (2002), a problemática da divisão do trabalho não pode ser analisada sem levar em consideração as relações de gênero surgidas simultaneamente ao capitalismo, de forma que o próprio trabalho assalariado não poderia se desenvolver sem a existência do trabalho doméstico. As conformações, tanto da realização do trabalho doméstico como do trabalho assalariado, seguem a evolução das relações de produção. E mesmo quando a situação social dos homens e das mulheres é aparentemente igual, não há simetria entre ambos, o que foi constatado nas falas de uma bibliotecária e de um bibliotecário. Em geral, os bibliotecários não têm dificuldades de conciliar trabalho profissional com o trabalho doméstico. Quanto às bibliotecárias, quando questionadas sobre a realização de tarefas domésticas, a maioria das mulheres com filhos/as se queixa da dificuldade de conciliar o exercício profissional com o doméstico. Uma delas afirma:

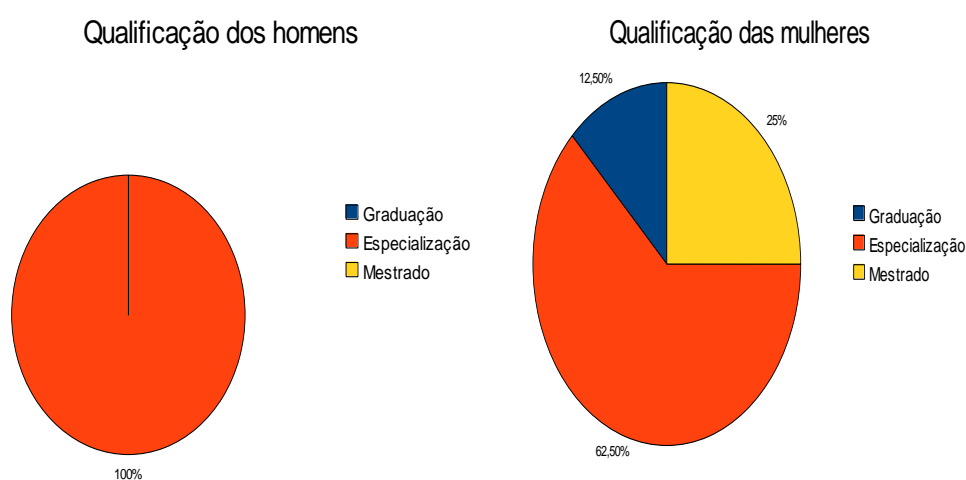
Isso [conciliar casa e trabalho] é um milagre, não é! Todos os dias, uma “fada” me ajuda nisso, mas eu faço o possível. Mas é claro que quando se faz muitas coisas, algumas não saem tão bem feitas. Tento estabelecer prioridades, mas no geral o lazer e a vida social são sacrificados. Fico só com papel de bibliotecária, mãe, esposa e filha. O [meu eu] fica para quando der (Participante 5).

Artigos

Já os homens, apesar de afirmarem que participam da execução das atividades domésticas, referem-se a elas como atividades não obrigatórias. Segundo eles, “sim, ajudo em casa, quando necessário” (Participante 4).

Diante do exposto, podemos afirmar que o trabalho desenvolvido pela mulher e pelo homem no campo profissional confirmam a profunda intervenção do tempo dedicado ao trabalho doméstico na repartição da jornada, sobretudo quando se é mulher. No entanto, apesar do tempo mínimo para estudo, as mulheres têm conseguido qualificar-se.

Gráfico 4 – Estão as mulheres mais preparadas para exercer a atividade de bibliotecária?



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Embora as bibliotecárias tenham nível de formação mais elevada, 25% com mestrado e 75% com especialização, e um quarto delas com mais de uma especialização, elas desempenham as mesmas atividades que os bibliotecários. Considerando o nível de qualificação, elas estariam mais preparadas para o exercício da profissão do que os homens. No entanto, estudar mais não significou para elas isentarem-se das “obrigações domésticas”. O diferencial no trabalho das bibliotecárias está na maneira de perceber e gerenciar as demandas institucionais.

Conforme assinala a educadora Machado (2011), se a introdução das novas tecnologias no trabalho não conduz linearmente à autonomia e à dignidade do trabalho, por outro lado, abre possibilidades para a generalização de um conhecimento mais exato sobre as leis que regem a vida natural e social em contextos determinados. Nessa mesma direção, Saviani (2011) defende que as transformações na produção instauram as

Artigos

condições objetivas para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. No entender desses autores, a possibilidade concreta de generalização das novas formas de produção oferece condições objetivas para uma sólida educação geral única, integrada, flexível e crítica, omnilateral.

A função² desenvolvida pelas bibliotecárias e pelos bibliotecários foi indicadora da diferenciação de tarefas por elas e eles, ao serem inseridas as tecnologias no cotidiano de seu trabalho. Verificamos que as bibliotecárias estão mais concentradas nos trabalhos técnicos e administrativos, serviços que demandam uso mais intenso de tecnologias, mas não deixam de ter mediação com as/os usuárias/os por meio do atendimento, com emprego de tecnologia. Prevalece, no entanto, a habilidade técnica. No trabalho desenvolvido pelos homens, há um balanceamento entre conhecimento técnico e humanístico. O serviço de atendimento, setor mais penoso e desgastante da biblioteca, é assumido por 75% das mulheres e somente 25% por homens. Os dados, não indicam maior habilidade das mulheres no exercício da função educativa, embora as possibilidades de efetivação da prática *omnilateral* da/do bibliotecária(o) aplicando ou não tecnologias esteja mais presente nessa função.

CONCLUSÕES

Os usos que se faz das tecnologias não trazem automaticamente avanços nas relações de gênero. As mulheres estudam mais, entretanto, isto não serviu para evitar as diferenças entre homens e mulheres na extração da mais-valia relativa. A segregação de gênero nos espaços das bibliotecas do IFG não ocorre somente pelo quantitativo de mulheres em proporção maior que ao número de homens, ela tem ocorrido também por as mulheres tentarem manter um equilíbrio entre trabalho profissional e doméstico, mais do que os homens; e a biblioteca ao ser um espaço que ainda priva por melhores condições de trabalho, mantendo atividades de pura execução, colabora com a divisão sexual do trabalho separando quem cuida de quem manda.

As mulheres não fizeram curso para lidarem com as novas tecnologias. Elas foram aprendendo perguntando e praticando em decorrência da falta de disponibilidade

²As/Os bibliotecárias(os) podiam assinalar mais de uma função desempenhada no exercício da profissão, portanto, o percentual alcançou mais de 100%.

Artigos

de tempo, pois trabalham mais, e também pela falta de oportunidade para participar de cursos de capacitação nessa área.

Verificamos que as mulheres bibliotecárias se encontram em posição desfavorável aos homens bibliotecários por terem maior responsabilidade na gestão familiar, dedicando maior tempo às questões domésticas. Essa situação remete aos referenciais de gênero sobre a invisibilidade do trabalho da mulher na educação, a inserção da mulher em campos profissionais que lhe permitam conciliar trabalho e vida familiar e a feminização do mundo do trabalho em condições precárias e não emancipatórias. Nesse sentido, na era tecnológica, as mulheres ainda carecem de igualdade no tempo de trabalho e tempo livre em relação aos homens.

Além da dupla jornada das mulheres para manutenção da família, outro diferenciador de gênero identificado na atividade desempenhada por bibliotecárias e bibliotecários com a presença de tecnologias é a forma de operacionalização/utilização das ferramentas, intervindo diretamente numa atuação mais fragmentada em desfavor para as mulheres. Tanto as mulheres quanto os homens apresentaram uma concepção fetichizada de tecnologia. Cinquenta por cento das mulheres concordaram que a introdução de tecnologia no trabalho executado na biblioteca possibilita uso pedagógico, maior qualificação profissional e não dispensa o trabalho do ser humano. Para os homens (75%), a introdução das tecnologias no desenvolvimento de atividades dispensa trabalho rotineiro, confere maior autonomia à/ao profissional e proporciona tempo livre. Essas concepções são contraditórias com a prática das/dos bibliotecárias(os)-documentalistas, pois, em diversos momentos das entrevistas, foi evidenciada a multifuncionalidade no trabalho desses profissionais.

Nas bibliotecas do IFG, as novas tecnologias têm despertado a necessidade de “requalificação” mais nas mulheres do que nos homens, mas os conhecimentos adquiridos na capacitação não têm, de modo relevante, aberto caminhos para o desenvolvimento da consciência política, de um trabalho educativo e de formação *omnilateral*, que de fato possibilitasse emancipação.

Numa sociedade patriarcal o trabalho feminino é sempre considerado de menor prestígio, menos profissional. A educação sempre foi uma das áreas em que o trabalho, segundo a lógica da ideologia patriarcal, mais adequadas para as mulheres trabalharem, por ser considerada uma área de extensão do trabalho doméstico. A expansão da rede de educação profissional tecnológica absorveu tanto a mão-de-obra feminina quanto a masculina para atuarem nos espaços das bibliotecas, sendo as mulheres maioria.

Artigos

Então, que espaço é esse das bibliotecas do IFG? Um espaço educativo com maior número de mulheres bibliotecárias que tentam manter um equilíbrio entre trabalho profissional e doméstico. Um espaço que ainda carece de melhores recursos tecnológicos, com uma estrutura tradicional preconceituosa quanto ao trabalho masculino e feminino, separando quem cuida de quem manda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999. P. 163-169.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm> . Acesso em: 20 jul. 2010a.

_____. _____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008: institui a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>> Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996**. Disponível em: <http://www.pucgoias.edu.br/ucg/prope/cep/adm/secao.asp?id_secao=334>. Acesso em: 2 abr. 2012a.

CANEZIN, Maria Teresa; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação nas ciências humanas. **Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 85-107, jan./jun. 2009.

CASTELLS, Manuel. A transformação do trabalho e do mercado de trabalho: trabalhadores ativos na rede, desempregados e trabalhadores com jornada flexível. *In*: _____. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (A era da informação: economia, sociedade de cultura, v. 1).

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Introdução à edição brasileira. *In*: REDAÇÃO sem discriminação: pequeno guia vocabular com dicas para evitar as armadilhas do sexismo na linguagem corrente. Trad. De Maria Ângela Casellato, Rachel Holz hacker, Juan Manuel Fernandez. São Paulo: Textonovo, 1996. P.13-16.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Ande: Revista da Associação Nacional de Educação**, v. 8, n. 14, p. 33-45, 1989.

GRAY, David E. Coletando dados primários: questionários. *In*: _____. **Pesquisa no mundo real**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 274-298.

Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 16. Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. São Paulo: Vozes, 2011b. p. 128-142.

_____. *Nova divisão sexual do trabalho: um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. especial 1, p. 13-20, 2011a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Histórico do IFG**. Goiânia. Disponível em: <<http://www.jatai.ifg.edu.br/index.php/historico>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. (Coleção primeiros passos, n. 23).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETTI, Celso João (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. São Paulo: Vozes, 2011. p. 36-53.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATINI, Denise Barbara et al (orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. P. 75-84.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. reimp. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. São Paulo: Vozes, 2011. P. 169-203.

MARTUCCI, Elisabeth Marcia. A feminização e a profissionalização do magistério e da biblioteconomia: uma aproximação. **Perspec. Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 225-244, jul./dez. 1996.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 223-263.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. In: FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. P. 85-170.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 8. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização do mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **Ecoss: Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de; QUINTANEIRO, Tania. Karl Marx. In: QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2011. P. 27-66.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 2. ed. São Paulo Atlas, 1991.

Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. São Paulo: Vozes, 2011. P. 151-168.

STAKE, Robert E. Métodos: coletando dados. *In*: _____. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO SERVIÇO PÚBLICO: O PODER, O CONFLITO E A NEGOCIAÇÃO

Aline Seixas Ferro*

André Alexandre Antunes**

RESUMO

O presente estudo objetiva discutir as relações interpessoais numa autarquia federal de ensino com vistas à análise do poder, conflito e negociação com apreciação desses fatores a partir da estabilidade funcional dos servidores. Como eixo norteador de tal pesquisa, no intuito de discorrer sobre como funcionam as relações de poder, de negociação e conflito em uma instituição pública elencamos a seguinte questão: “Há relações de poder, de negociação e conflito em uma instituição onde a presença se faz legitimada via um concurso público?”. Para atingir tal objetivo realizou-se uma pesquisa quantitativa através da coleta de dados via questionário. Observa-se na pesquisa alternância entre comum acordo e discrepância entre os funcionários estáveis e não estáveis (em estágio probatório) da instituição não havendo uma constante uniformidade de opiniões em relação a temática pesquisada.

Palavras-chave: Relações Interpessoais; Poder; Conflito; Negociação; Estabilidade; Autarquia Federal de Ensino.

INTRODUÇÃO

É através do trabalho que o homem consegue atuar como agente modificador do mundo que o cerca, e as relações interpessoais estabelecidas nas organizações podem contribuir tanto para a sua plena motivação como para o seu fracasso. Com isso percebe-se que as relações interpessoais atuam como fundamental para uma vida laboral saudável e para apropriação da significação da práxis profissional. Estudar o ambiente

* Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ Especialista em Gestão de Pessoas.

** Psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás / Especialista em Docência do Ensino Superior.

Artigos

na perspectiva das relações interpessoais se torna fundamental para potencialização produtiva do sujeito e viabilização de sua saúde mental no âmbito organizacional.

Observa-se a atividade laboral como uma necessidade intrínseca ao ser humano, sendo esta, correlata a promoção da saúde e é através desta que o homem desenvolve dimensões tanto nas áreas psicossocial como na econômica. Ressalva-se, no entanto, que nem sempre o caráter acima presumido se concretiza, e este, o trabalho, assume vertente outra que não a promoção de saúde, se tornando um fator negativo atuante sobre o sujeito, sobretudo quando há pressões psicológicas constantes e vínculos coletivos insatisfatórios ou deficientes. Assim, discutir sobre as relações interpessoais no âmbito do trabalho se faz indispensável, na perspectiva do conflito, poder e negociação para compreender-se como os vínculos trabalhistas na vertente relacional impactam o sujeito trabalhador.

Diante da importância e abrangência do tema este trabalho propõe a seguinte questão de pesquisa: “Há relações de poder, de negociação e conflito em uma instituição onde a presença se faz legitimada via um concurso público?”. Traz como objetivo geral: Discorrer sobre como funcionam as relações de poder, de negociação e conflito em uma instituição pública. E delimita os seguintes objetivos específicos: Verificar como a estabilidade funcional influencia na qualidade das relações interpessoais de uma organização pública; investigar no espaço organizacional como se processa a outorga do poder entre os membros da instituição; refletir sobre as diversas manifestações do poder na instituição, e como este influencia o comportamento dos sujeitos e na sua produtividade; averiguar como se processa as relações entre subordinados e chefia; detectar a natureza dos principais conflitos no ambiente organizacional e, por fim, verificar o processo de negociação para solução dos conflitos institucionais.

A relevância desse tema encontra-se na possibilidade de contribuir com o aprimoramento organizacional na esfera do serviço público ao contemplar o estudo das relações interpessoais dos seus servidores, e a forma como estes se relacionam entre si e com o trabalho.

Artigos

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL: DISCUSSÕES SOBRE LIDERANÇA, PODER, CONFLITO E NEGOCIAÇÃO

Administração Pública

Termo de amplo conceito e complexidade, a administração pública apresenta a ausência de uma definição clara e concisa tendo uma diversidade de sentidos a expressões. Matias-Pereira (2010) nos evidencia essa multiplicidade de conceitos existentes sobre a administração pública citando alguns autores. Salienta o autor acima mencionado, que Waldo caracteriza o termo como sendo a capacidade gerencial empregada em prol dos negócios do estado. Para Waldo, administração pública é o somatório da capacidade de organização e gerência voltadas para os homens e matérias a fim de atingir como resultado os propósitos governamentais. Harmon e Mayer (*apud* MATIAS-PEREIRA, 2010) fomentam a discussão ao conceituar essa nomenclatura, administração pública, como um conjunto de indivíduos designados legalmente a determinadas ocupações em nome de uma representatividade societal, sendo que as ações desses indivíduos ressonam nos grupo e sujeitos sociais. Corrobora com a discussão Bobbio (*apud* MATIAS-PEREIRA, 2010) ao designar o termo administração pública como um agrupamento de afazeres, os quais deverão ser executados por serem considerados de comum interesse ou público, a uma coletividade ou a uma organização estatal. Plácio e Silva (*apud* MATIAS-PEREIRA, 2010) aludem o termo, em seu sentido amplo, como atrelado aos atos do poder público ao realizar negócios políticos.

Matias-Pereira (2010) por sua vez, delinea o conceito como a estruturação do aparelho do estado no intuito de prestar serviços públicos que atendam a necessidades da população em nome de um bem comum. Assim, há a ligação da sociedade com o governo através da administração pública que é utilizada em nome do bem comum.

O aparelho público, na perspectiva da administração pública, é compreendido como o esqueleto estrutural organizacional do estado, que no intuito de otimizar a capacidade de administração pública se organiza em três poderes: executivo, legislativo e judiciário, e em três níveis: união, estado e município. Sendo que essa, a administração pública, pode ser caracterizada como direta ou indireta. Constitui como estrutura administrativa direta a presidência da república e os ministérios, sendo esse conceito designado também as ações exercidas diretamente pelos órgãos públicos, ou

Artigos

seja, a forma de execução em que as ações são realizadas pelos órgãos públicos. Na administração indireta observa-se as instituições públicas possuidoras de personalidade jurídica própria, sendo estas as autarquias, empresas públicas, sociedade de economia mista e fundações públicas. Seja a administração direta ou indireta, ou de qualquer dos poderes – união, estado, distrito federal, municípios, entidades, órgãos e agentes - deverão esses, incorporar ao exercer as suas práticas os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, eficiência e publicidade, preconizados pela carta magna, para que assim atinjam seus objetivos administrativos baseados em pressupostos de igualdade e respeito (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Contextualizando a administração num panorama histórico Matias-Pereira (2010) nos informa que a administração pública brasileira assumiu três distintas formas de atuação, a saber: a administração pública patrimonialista, a burocrata e a gerencial. Salientando o autor que a característica administrativa assumida em cada época apresentava-se relacionada com o sistema político e organizacional vigente no momento. Assim o sistema político absoluto detinha uma administração pública patrimonialista, o arranjo político liberal no século XIX assume uma administração pública burocrata, e por fim o princípio político democrático no século XX é regido pela administração pública gerencial. Dessa forma, nosso sistema administrativo é reformulado por duas vezes, sendo estas: a reforma burocrática; saída do patrimonial para o estado burocrático Weberiano, e a reforma da gestão pública; transição do estado burocrático para o gerencial. Sendo importante salientar que essas reformas não apresentam caráter autoritário e impositivo, mas sim uma necessidade que emana.

Historicamente a nível mundial verifica-se o modelo gerencial dando origem ao referencial administrativo denominado de nova gestão pública (NGP). A NGP é um modelo gerencial que visa a satisfação do cliente-cidadão e a qualidade dos serviços prestados, incluindo nesse modelo de gestão a alteração dos procedimentos e estrutura organizacional do setor público para que ele funcione melhor. A NGP busca reconhecer no setor privado empresarial as melhores práticas no intuito de agregá-lo ao serviço público. Esse modelo administrativo é iniciado nos Estados Unidos, na década de 60, que serve de modelo aos outros países, que acabam por adotar esse regime administrativo. As práticas do setor administrativo privado a serem propostas para compor o setor público, a saber, são: diminuir o tamanho do setor público,

Artigos

descentralização e delegação, criação de indicadores de avaliação, práticas voltadas para os clientes, admissão de pessoal mais flexível, qualidade nos serviços prestados e transparência. Constatam-se esses preceitos no serviço público através das privatizações, concessões de serviços públicos ao setor privatizado, parcerias público-privadas e abertura de mercados antes protegidos (MATIAS-PEREIRA, 2010). A nível nacional observa-se que:

A expressão “Nova Administração Pública” (NAP), no contexto do processo de reforma do aparelho de estado, foi incorporado no Brasil como administração gerencial – em um esforço de seu coordenador político de se distanciar do movimento reformista internacional e de sua vinculação com o ideário liberal (MATIAS-PEREIRA, 2010, p. 105).

Assim, a respeito da administração gerencial, salienta Matias-Pereira (2010) ser um modelo de administração que no nosso país encontra-se pautado na filosofia da descentralização, na crença que o controle do nepotismo e corrupção pauta-se não no domínio rígido dos procedimentos, mas sim, através de indicadores como de desempenho, e na atribuição de poder e responsabilidades para os escalões inferiores. Esse modelo administrativo é voltado para o cidadão e para o consumidor, centraliza-se nas necessidades e perspectivas desse consumidor denominado cliente-cidadão. O administrador público no sistema gerencial visa disponibilizar serviços e não em gerir programas, busca compreender os cidadãos e não as necessidades da burocracia. Outra característica marcante desse regime administrativo é a abstenção da responsabilidade direta do estado em relação ao desenvolvimento econômico e social por meio da produção de bens e serviços. A transparência apresenta-se em foco nesse regime, a fim de combater a corrupção, e, conseqüentemente, o enfraquecimento da democracia, confiança e legitimidade no poder estatal e na moralidade pública. Salienta o autor supracitado que o modelo gerencial é oriundo da necessidade de ofertar, pela administração pública, uma nova maneira de prestar serviços que atendam a crescente exigência da sociedade.

Gestão de Pessoas na Administração Pública

Artigos

A gestão de pessoas na administração pública pauta-se em legislações vigentes, ditames constitucionais e legais, sendo essa, gestão de pessoas, voltada para suprir, manter e desenvolver as pessoas na esfera do setor público. No serviço público Federal o modelo de gestão de pessoas segue as orientações normativas do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão como modelo de Excelência em Gestão Pública. Assim, a gestão pública para assumir um caráter de excelência tem que se pautar nos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. No que concerne a legalidade, essa diz da necessidade de estrita obediência à lei; a excelência de uma gestão não se concretizará se essa estiver fora dos preceitos da lei. Na impessoalidade constata-se a vedação do tratamento diferenciado entre as pessoas, salvo os casos contemplados em lei. O princípio da moralidade observa que a gestão pública é regida por um código moral, princípios morais de aceitação pública. Pelo princípio da publicidade aludi-se a necessidade da transparência, publicizar os fatos e os dados, modo eficaz de manter o controle social. Por fim, a eficiência preconiza que o fazer deve ser pautado por alto padrão de qualidade e menor custo (BRASIL, 2008).

Assim, a gestão de pessoas nesse âmbito se pautara de particularidades norteadas por uma regulamentação jurídica, sendo o recrutamento, a seleção, a contratação, a remuneração e a avaliação de desempenho regulamentadas em lei e perpassadas por essas. Logo, ressaltam as seguintes especificidades: O recrutamento de pessoas - designado como um conjunto de técnicas e procedimento que pretendem atrair candidatos com o perfil profissiográfico desejado pela empresa, segundo Chiavenato (1998) - é executado via concursos onde há a exigência de competência teórica, técnica em relação ao cargo pleiteado (MALUF, 2013). Desta forma o recrutamento no âmbito da administração pública é norteadado por uma visão das lacunas existentes no quadro de servidores, ou seja, voltado para o deficit, e não no planejamento estratégico orientado para o futuro. Corroborando a questão Quintão (s.l) afirma que enquanto a iniciativa privada ao recrutar a uma parcela específica da população põe vistas as diferenças entre os sujeitos, no setor público, por sua vez, é necessário contemplar o princípio da isonomia, da democracia, onde todos aqueles que possuem as características mínimas exigidas para um cargo poderão em igualdade de condições concorrer a vaga, contemplando nesse quesito o princípio da impessoalidade.

Comportamento Organizacional

Segundo Robbins (2005), conceitualmente o termo comportamento organizacional ocupa-se do estudo das organizações na perspectiva do comportamento dos indivíduos, grupos e da estrutura tendo como foco a influência desses fatores no campo organizacional. Estudos esses, que se fundamentam na necessidade de melhorar a eficiência das organizações.

Chiavenato (2003) afirma que a organização trata-se de um sistema cooperativo racional, dependente de indivíduos, que coordenam seus esforços em prol de um objetivo organizacional, pois solitários não o alcançariam. Os indivíduos, por sua vez, integram uma organização ofertando sua força de trabalho para receber em troca a satisfação de suas necessidades. Assim, o sistema funciona numa relação de reciprocidade: os indivíduos ofertam seu trabalho que será convertido em lucro a empresa e a organização oferece aos indivíduos a satisfação de suas necessidades. Para o autor supramencionado, o comportamento organizacional compõe o sistema ofertando por meio de suas teorias, a compreensão de como os indivíduos e grupos se comportam dentro das organizações, elucidando a dinâmica institucional, e conseqüentemente contribuindo para otimização dessa dinâmica.

Assim, vivemos em uma sociedade contemporânea Líquida-moderna¹, na qual torna-se necessário que a administração organizacional se ocupe de questões como espontaneidade, imprevisto e necessidade de flexibilização. Logo, em um mundo organizacional metamorfofísico, o estudo do comportamento organizacional auxilia a compreender e administrar melhor o mundo do trabalho, bem como, assessorar os gestores a se adequar a dinâmica de transformações que caracterizam o mundo das organizações, conforme Robbins (2005). Soto (2005) contribui com a temática ao salientar que século XXI impõe desafios aos administradores como a necessidade da conjugação da excelência total e satisfação da clientela por parte da organização.

Área teórica de cunho interdisciplinar, o comportamento organizacional, apresenta contribuições da psicologia, sociologia, antropologia, psicologia social,

¹ Expressão utiliza por Bauman (2007, p 07), para caracterizar uma sociedade que as condições sob as quais agem seus membros muda num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir.

Artigos

antropologia e das ciências políticas, sendo a primeira alicerçar os constructos teóricos a nível micro de análise, portanto da questão individual, subjetiva dos sujeitos e as demais disciplinas auxilia na fundamentação macro do comportamento organizacional (CHIAVENATO, 2003).

As teorias do comportamento organizacional nos trazem como contribuições a percepção do ser humano como peça fundamental para a análise das organizações. Retiram o foco do caráter estático, estrutural, prescritivo e normatizador das teorias acerca das organizações (concepção teórica clássica, neoclássica e burocrata) e incide sobre aspectos comportamentais e dinâmicos (teoria das relações humanas). Essa transformação se torna benéfica na medida em que humaniza e democratiza os conceitos de tarefa e de estrutura; assume uma abordagem descritiva das organizações e analisa não somente no nível macro, perspectiva global da instituição, mas também no nível micro, quando tece considerações acerca dos indivíduos inserido no mundo laboral. Estudar o comportamento organizacional nos auxilia na compreensão do comportamento humano nas organizações não somente o delimitando em aspectos formais - tarefas pré-estabelecidas -, mas também em aspectos informais, atividades e relações não pré-definidas, pré-especificadas e pré-definidas que acontecem fora e dentro das instituições.

Liderança

Em relação à liderança, Handy (1976) nos inicia na temática com a seguinte indagação: Por que a liderança é necessária? Evidenciando-nos como resposta a questão a afirmativa que em qualquer organização humana há a necessidade de sujeitos que atuem como elementos de conexão que mantenha unidos os grupos, que atue e sirva de representante grupal para outros grupos da organização. Partindo do pressuposto da existência dessa necessidade, líderes nas organizações humanas, os constructos teóricos se ocupam de tecer pressupostos conceituais que auxiliem a compreender a liderança. Assim, algumas perguntas norteiam o conceito de liderança, sendo estas: Ela é inata? É possível criar um líder ou ele já nasce feito? Qualquer um pode ser um líder?

Segundo Chiavenato (2003) a fim de responder tais indagações, autores humanistas evidenciam teorias acerca da liderança, dividida em três grupos: teorias de

Artigos

traços de personalidade; teoria sobre estilos de liderança e teoria situacionais de liderança. Robbins (2005) estabelece uma divisão didática em relação as perspectivas teóricas de liderança em dois eixos: as teorias comportamentais - estando os estudos da universidade de Ohio, estudos da universidade de Michigan, grid gerencial e os estudos escandinavos agrupados nessa vertente – e as teóricas contingenciais - que comporta o modelo da contingência de liderança de Fiedler e a teoria situacional de Hersey e Blanchard dentre outras.

Para Robbins (2005) os estudos envolvendo a vertente comportamental visam mapear os comportamentos de figuras de liderança de sucesso no intuito de avaliar se há algo peculiar, específico na maneira como se comportam. Salienta o autor supracitado que a contribuição primordial da abordagem comportamental consiste na classificação da liderança em duas categorias, uma orientada para a tarefa e a outra orientada para as pessoas, no entanto nenhum estilo se tornou efetivo a qualquer contexto. A teoria contingencial traz a questão da necessidade de incluirmos fatores situacionais - a estrutura da tarefa, o estresse envolvido numa determinada situação, o índice de apoio grupal, peculiaridades dos colaboradores liderados, a inteligência, a experiência do líder - ao investigar a respeito da liderança.

A teoria de traço de personalidade, segundo Chiavenato (2003) pressupõe que o líder é detentor de traços de personalidade que o distingue dos demais. Nessa perspectiva teórica o sucesso enquanto líder esta atrelada a características como: suscitar confiança, ser inteligente, ter boa percepção e alta capacidade decisória. Para Handy (1976) essa visão teórica alude que o sujeito é mais importante que a situação, sendo que a identificação das características dos líderes de destaque traz a solução para a problemática a respeito da liderança, pressupondo a teoria que se não podemos fazer líderes poderemos ao menos selecioná-los. Robbins (2005) salienta que por volta dos anos 90 as conclusões das teorias de traço de personalidade concluíram a existência de sete fatores que diferenciavam os líderes eficientes dos demais, no entanto a capacidade de prever a liderança por meio desses traços ainda se faz modesta.

As críticas em relação às teorias que visavam identificar traços de personalidade de liderança, segundo Chiavenato (2003), circundam nos seguintes pontos: sugere que pessoas detentoras dos traços de personalidade de liderança se tornam líderes em qualquer tempo e diante de qualquer situação, o que para o autor não parece ser uma

Artigos

verdade; negligência o contexto em que a liderança se torna efetiva; a teoria não foi capaz de solucionar a seguinte questão, qualquer sujeito pode ser líder de qualquer tipo de colaborador ou grupo social? Ratifica a temática Handy (1976) ao afirmar que torna-se humanamente impossível um sujeito ser possuidor de todas as características mencionadas por essa teoria, apresentando um quantitativo expressivo de exceções, onde há sucesso no exercício da liderança, no entanto o líder não é detentor das características aludidas nesse constructo teórico e nem sempre quem detém as características catalogadas torna-se um bom líder.

White e Lipptt, teóricos dos estilos de liderança, apontam a existência de três estilos comportamentais, sendo estes: o estilo autoritário (processo decisório centrado na figura do líder e ações impositivas ao grupo), o liberal (as decisões são totalmente delegadas ao grupo, não há controle algum e o líder os deixa completamente à vontade) e o estilo democrático (há uma liderança que orienta e incita a participação democrática dos colaboradores).

As teorias situacionais Segundo Chiavenato (2003) se fundamentam no princípio de que a liderança bem-sucedida está relacionada a uma flexibilização comportamental do líder em resposta a situação vivenciada, assim não há a existência de um jeito único de liderança que seja válido para toda e qualquer situação. Robbins (2005) fomenta a discussão ao nos informar sobre o modelo da contingência de Fiedler – modelo teórico compõe a gama das teorias situacionais de liderança, sendo importante salientar que teoricamente a denominação situacional ou contingencial são sinônimos, cujo termos, designam uma gama de teorias, da qual a nomenclatura a ser utilizada é estabelecida a critério dos autores - sendo que o modelo de Fiedler pressupõe que a eficácia do desempenho do grupo é dependente da adequação entre a forma do líder de gerenciar e o grau de controle que a situação lhe proporciona. O modelo de Fiedler (*apud* ROBBINS, 2005) nos informa que há fatores situacionais básicos que determinam a eficácia da liderança, sendo estes; a relação entre líder e colaboradores, característica da tarefa e o poder conferido ao líder. Apesar da avaliação positiva desse modelo, ao menos a uma parte substancial, a lógica que perpassa o modelo não se faz muito clara e alguns estudos evidenciam que os resultados não são estáveis, pois as variáveis contingenciais são complexas e difíceis de serem avaliados na prática.

Artigos

Por fim trar-se-á a discussão a temática sobre a liderança em termos conceituais, delineando-a como uma influência que motiva o grupo ao alcance de metas. Influência que pode assumir uma origem formal, aquela que é conferida a quem ocupou um alto cargo na organização, e não sancionada, ou seja, não é formal emerge naturalmente dentro do grupo (ROBBINS, 2005).

Poder, Conflito e Negociação nas Organizações.

O poder nas empresas constitui-se como fator determinante de aumento ou redução da produtividade e da eficiência. Desta forma, compreender o poder é crucial para se atingir o sucesso e manter a sobrevivência das organizações empresariais. Definir o que é poder pode não ser tão simples quanto parece. Em linhas gerais pode-se definir o conceito poder como a capacidade de influenciar os outros e de resistir à manipulação e influências indesejadas (WAGNER III, HOLLENBECK, 2004).

Ao tratarmos de poder, virtude que permeia as organizações empresariais e as relações interpessoais em todas as instâncias, nos deparamos com a seguinte questão: Por que as pessoas almejam ter poder sobre os outros? O pesquisador McClelland (*apud* WAGNER III, HOLLENBECK, 2004) afirma que essa busca de poder surge por uma necessidade que é denominada por ele como *nPow* e que é adquirida na infância e na adolescência. Algumas pessoas têm um elevado *nPow* e outras tem um baixo *nPow* sendo estas propensas a evitar o poder e aquelas mais competitivas e agressivas, inclinadas à busca de prestígio e para a ação. Pessoas de elevado *nPow* são, predominantemente, aptos a se tornarem gerentes e líderes eficazes. Ainda para McClelland, a busca de poder para influenciar não é uma atividade que deva ser evitada na medida em que os processos gerenciais e de liderança exigem o poder em seu devido uso (WAGNER III, HOLLENBECK, 2004).

Outro questionamento se segue da necessidade do poder na liderança: Como as pessoas, mas organizações adquirem o poder para influenciar o comportamento dos outros? Ou, de onde vem o poder de um gerente? John French e Bertram Ravem (*apud* WAGNER III, HOLLENBECK, 2004) tentam responder tais perguntas identificando, para isto, as fontes de poder nas organizações. Os cinco tipos de poder identificados por estes autores são o poder de recompensa (recebimento de coisas positivas ou a

Artigos

eliminação de coisas negativas), coercitivo (explora o medo e baseia-se em ameaças de punição), legítimo (baseado no direito de governo e liderança, constitui em forma hierárquica), de referência (carisma de uma determinada pessoa que influencia o comportamento do outro e desperta o desejo de manter uma relação estreita) e de especialização (baseia-se na experiência, no conhecimento e no talento).

Segundo Herbert Kelman (*apud* WAGNER III, HOLLENBECK, 2004), frente aos tipos de poder os trabalhadores reagem de três maneiras distintas: Obediência, identificação e internalização. Aquele é a conformidade com os desejos de outros, esse é a aceitação de influência devido à identidade com outros e este é a congruência dos próprios desejos com o do líder. Apesar das limitações deste modelo, o mesmo permite uma análise da influência social e do poder interpessoal nas organizações.

O poder também se origina da estrutura das atividades de trabalho padronizadas e flui de informações encontradas em toda organização. As características organizacionais que moldam as relações de poder são: redução da incerteza (apoia-se na contingência crítica, por exemplo o controle de informações e o controle na tomada de decisões reduzem as incertezas aumentando o poder), substituibilidade (a permutabilidade reduz a concentração de poder de determinados grupos) e centralidade (centralidade no processo de produção do complexo organizacional também confere poder a grupos e pessoas) (WAGNER III, HOLLENBECK, 2004, p. 280).

Aliado as relações de poder estabelecidas dentro das organizações e do empenho de indivíduos e grupos envolvidos na consolidação de metas e objetivos divergentes a serem alcançados, encontramos situações que colocam essas partes envolvidas em condições conflitivas. O conflito é definido como um processo interpessoal em que duas ou mais partes estão em oposição. É concebido como algo que leva um tempo considerável para se consolidar, surgindo a partir de desacordos sobre metas a alcançar ou métodos a empregar para cumprir estas metas.

Os conflitos são encontrados em sistemas com contradições e objetivos incompatíveis. Eles afloram, ganham proporções maiores ou menores e por vezes desaparecem. Mas a sua frequência ocorre em função dos indivíduos inseridos nas organizações estarem cada vez mais expostos a sistemas de valores diferentes e interagirem cada vez mais com indivíduos em um mundo cada vez mais globalizado e aberto a novas tecnologias. Por isso, os conflitos surgem e não há como evitá-los. Sua

Artigos

ocorrência se deve a existência de três condições principais: a interdependência (relação de dependência mútua na realização do trabalho), o indeterminismo político (configuração hierárquica grupal de poder frágil e vaga) e a divergência (sujeitos com opiniões e concepções distintas podem demarcar divergências ao traçar metas ou desempenhar suas funções).

Em relação aos efeitos dos conflitos, pode-se verificar que eles apresentam aspectos positivos e negativos. Dentre os pontos positivos, verificamos um aumento da coesão dos grupos que em função do conflito intergrupar. Como consequência há um aumento no desempenho das tarefas, onde todos os esforços são empreendidos com o intuito de enfrentar os desafios impostos pelos outros grupos e as preocupações individuais perde importância. Dessa forma, o grupo busca solucionar os conflitos intragrupal de modo a formar alianças com o objetivo de ganhar. Outra característica positiva do conflito é o equilíbrio de poder dentro das organizações (WAGNER III & HOLLENBECK, 2004, p. 287). Afirma os autores supracitados como efeitos negativos do conflito, a hostilidade muitas vezes aparece sob forma de rígidas atitudes nós-eles. Como resultado, há uma estereotipação negativa que gera diferenças ainda maiores entre os grupos conflitantes, um decréscimo na comunicação e isolamento entre os mesmos.

Em função dos aspectos negativos mencionados, os pesquisadores clássicos consideravam o conflito como inerentemente indesejável. No entanto, os pesquisadores modernos não o consideram necessariamente ruim, mas sim funcional em virtude de seus efeitos gerais tais como: redução das tensões sociais; estabilidade e integridade nas relações; permissão às partes envolvidas para expressão de reivindicações e oportunidades para reajuste da alocação de recursos valorizados; feedback sobre o estado das interdependências e distribuição do poder na estrutura da organização; fornecimento de um senso de identidade e esclarecimento de diferenças entre grupos ou indivíduos e outros (WAGNER III & HOLLENBECK, 2004).

Uma vez que o âmbito organizacional é um local passível de conflitos, devido haver diversos interesses perpassando e coexistindo na instituição, manejos se tornam necessários a organização, sendo estes viabilizados mediante a negociação. Wagner III e Hollenbeck (2004) descrevem dois tipos de técnicas de negociação, sendo estas: a administração da divergência, abrangendo procedimentos de barganha e negociação e a

Artigos

administração de interdependência estrutural, que compreende em procedimentos que almejam a reestruturação entre os grupos e indivíduos conflitantes.

No que concerne a barganha, esta visa uma solução mútua entre as partes em conflitos, baseada numa relação de troca, que é viabilizada perante a apresentação de ofertas, contra-ofertas e negociações, salienta os autores supracitados. A negociação, por sua vez, é um procedimento onde se decide o que cada um pode oferecer para receber o que se deseja. Afirma os autores que há uma inter-relação entre esses dois termos, uma vez que estes são utilizados para resolver diferenças de interesses e preocupações na organização.

Em relação a técnica de negociação denominada administração interdependente estrutural informam Wagner III e Hollenbeck (2004) que os conflitos também podem ser solucionados via a reestruturação das conexões das partes envolvidas no mesmo. Reestruturação esta que poderá ser possibilitada via aos seguintes procedimentos: desenvolvimento de metas superordenadas; que compreenderá a execução de trabalhos de forma conjunta entre as partes em conflito, mediante objetivos comuns, possibilitando desta forma, que as partes ultrapassem as diferenças devido a uma meta em comum que para ser alcançada dependerá da cooperação. A expansão da oferta de recursos críticos; onde por meio desta, almeja-se a retirada da fonte de conflito existente nos grupos, de maneira que diminua o peso da interdependência e os façam competir menos pelos recursos disponíveis.

Existe uma terceira maneira de gerenciar conflitos pela reestruturação da interdependência, que pretende esclarecer as relações existentes; neste item Wagner III e Hollenbeck (2004) explanam que esta medida visa o esclarecimento da posição política de ambas as partes conflitantes, a fim de esclarecê-los sobre como e por que estão vinculados. Por fim, ressaltam os autores, que mudar as relações estruturais existentes pode solucionar conflitos na organização, e descrevem que fazer tais mudanças implica em recorrer a uma série de mecanismos que por vez desconectam as partes conflituosas e por vez as modificam.

Dentro desta medida, modificações das relações estruturais existentes são explicados por Wagner III e Hollenbeck (2004) que dizem de dois mecanismos que possibilitam o preconizado anteriormente. Sendo o primeiro mecanismo, o de desacoplagem, que compreende em ações relacionadas aos recursos de reserva e a

Artigos

criação de tarefas auto-suficientes, onde estas ações gerenciariam o conflito pela dissipação da interdependência que faz com que o mesmo ocorra.

O segundo mecanismo que possibilita as modificações das estruturas, os mecanismos de vinculação de unidades, são constituídos por: o sistema de redes de informação; onde se tem um computador central e terminais remotos que permitem a troca e acesso à informação na organização; e a vinculação lateral que é utilizada para fortalecer a comunicação entre as partes interdependentes. A vinculação lateral pode ser viabilizada por dispositivos como o posto de ligação, gerente de integração, estrutura matricial e grupos representativos que são divididos em duas vertentes, uma denominada força-tarefa e o outro comitê permanente.

UNIDADE DE ANÁLISE

O Instituto Federal de Goiás, mais conhecido como IFG, trata-se de uma instituição educacional que compõe o sistema federal de ensino profissional, científico e tecnológico instituído pela lei LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008, sendo a instituição vinculada ao ministério da educação (MEC). Equiparado as universidades, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional multicampi e pluricurriculares. Trata-se o IFG de uma autarquia que possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal de Educação possui como finalidade mapear as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no seu raio de atuação, de modo a orientar sua oferta formativa em prol da consolidação e fortalecimentos dos arranjos de produção, social e cultural local através da formação e qualificação dos cidadãos. A atuação societal da instituição educacional federal compreende desempenhar o papel de acreditadoras e emissão de certificados de competências profissionais (BRASIL, 2008).

São objetivos dos institutos federais de ensino: Ofertar educação profissional técnica de nível médio de forma integrada para sujeitos oriundos do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (sendo destinado a esse público

Artigos

cinquenta por cento de suas vagas), realizar pesquisas aplicadas que resulte em benefícios a comunidade, desenvolver atividades de extensão, fornecer ensino no nível superior em licenciaturas, bacharelados, engenharias e áreas tecnológicas, bem como ofertar formação no nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, ministrar cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores (BRASIL, 2008).

Atendendo um público de cerca de onze mil alunos, o IFG é composto por dez campus disseminados nas cidades de Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás (BRASIL s.d.). A presente pesquisa foi realizada no campus Formosa, situado no município de Formosa no endereço da rua 64 esquerda com rua 11 na expansão Parque Lago. O IFG campus Formosa tem um quadro composto de 42 técnico-administrativos e 70 Docentes. Atualmente o Campus Formosa oferece quatro cursos superiores: Licenciatura em Biologia e ciências sociais, engenharia civil e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Cinco cursos técnicos integrados ao ensino médio: Biotecnologia, Controle Ambiental, Edificações, Informática Para Internet e Saneamento Ambiental. Um curso Técnico subsequente em Edificações e dois cursos na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA): manutenção e suporte em informática e Edificações.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A metodologia do presente trabalho científico se pautará nos pressupostos da pesquisa quantitativa. Segundo Severino (2007) como pesquisa quantitativa entende-se um modelo científico positivista fundamentado na pretensão do acesso racional a essência dos objetos, onde esse acesso se faz balizado numa relação funcional de causa e efeito, da qual só se pode ter acesso a essa relação através de uma função matemática. Assim, na perspectiva da pesquisa quantitativa toda lei científica se reveste de uma formulação objetiva por meio de uma expressão matemática denotando uma relação quantitativa numa configuração experimental-matemática.

Adotar-se-á como técnica para a análise dos dados o método estatístico. No que concerne a presente técnica de análise dos dados Gerhardt e Silveira (2009) nos

Artigos

informam que nessa vertente de análise há o processamento dos dados por meio da geração, apresentação e interpretação. A qual, gera-se os dados por meio de técnicas de cálculo matemático e a apresentação é realizada através de gráficos ou tabelas. Reforçam os autores ser de fundamental importância para a apropriada interpretação dos resultados de um processo de investigação a descrição das variáveis.

A coleta de dados processou-se através de um questionário aplicado nos servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás. Gerhardt e Silveira (2009) definem o questionário como sendo um instrumento utilizado para coletar dados que se estrutura por uma gama de perguntas a qual o informante é submetido, sendo as respostas objeto de análise do pesquisador. Para os autores o questionário tem o intuito de levantar opiniões, crenças, sentimentos, expectativas, situações vividas. Salientam os mesmos da necessidade do questionário possuir uma linguagem clara perpassada pela simplicidade das questões, bem como ser direto.

A presente pesquisa analisou os servidores públicos de uma Autarquia Federal de ensino compreendendo: os técnico-administrativos que compõe um montante de 42 servidores e 70 docentes que somam um total de 112 servidores. A pesquisa foi realizada via questionário sendo a participação dos sujeitos de caráter voluntário. A amostra mínima para a quantificação dos dados da pesquisa foi definida através de Barbeta (2008), onde definiu-se o erro amostral tolerável de 10% e o tamanho mínimo da amostra quantitativa, conforme cálculo descrito abaixo:

$n_0 = 1 / E^2$, onde:

n_0 = uma primeira aproximação para o tamanho da amostra

E = erro amostral tolerável

Tem-se: $n_0 = 1 / (0,10)^2 = 100$

$n = N \times n_0 / N + n_0$, onde:

n = tamanho da amostra

N = tamanho da população

Tem-se: $n = 100 \times 112 / 100 + 112 \approx 52,3$

Assim a amostra populacional do presente trabalho deverá ser de 52 participantes num montante de 112 servidores para ter a margem de erro amostral de 10%. A pesquisa foi realizada com 55 participantes.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados serão apresentados em tabelas e gráficos segundo o critério da estabilidade funcional (Estável ou não estável). Objetivando desta forma, estabelecer um paralelo entre as informações colhidas dos servidores estáveis e dos não estáveis no que tange a perspectiva de ambos no que concerne as relações interpessoais na instituição com foco no poder, conflito e negociação.

Caracterização da amostra segundo a estabilidade

Total de servidores estáveis e não estáveis classificados por gênero

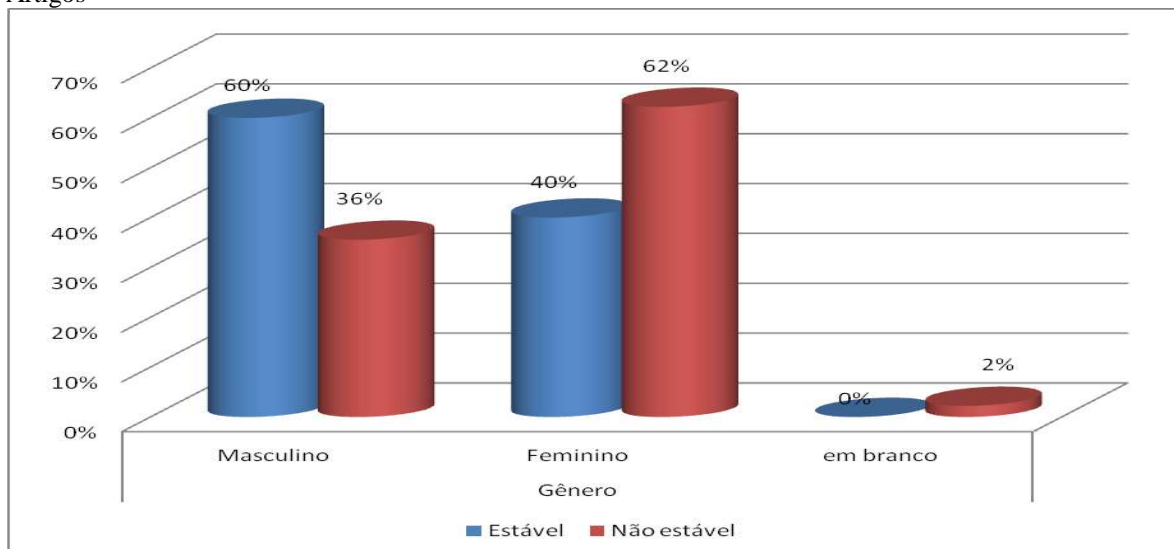
Tabela 1 – Total de servidores estáveis e não estáveis classificados por gênero

Servidor	Gênero			
	Masculino	Feminino	em branco	Total
Estável	6 (60%)	4 (40%)	0 (0%)	10 (100%)
Não-estável	16 (36%)	28 (62%)	1 (2%)	45 (100%)

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 1- Total de servidores estáveis e não estáveis classificados por gênero

Artigos



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013)

Conforme a tabela 1 e o gráfico 1, a amostra contabilizou 55 participantes, sendo 10 estáveis e 45 não estáveis. Conforme os dados pode-se constatar uma maioria percentual do sexo masculino referente aos servidores estáveis correspondendo a 60% da amostra. Inversamente observamos a predominância de servidores não estáveis dentre as servidoras do sexo feminino, correspondendo a 62% dos entrevistados nessa condição.

Faixa Etária

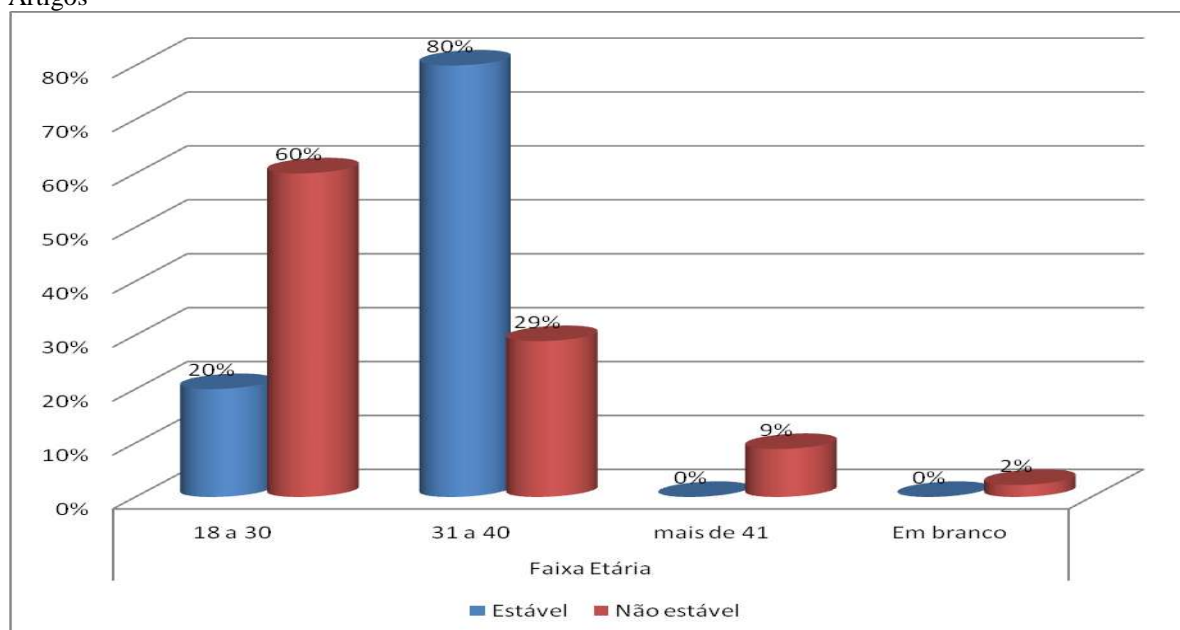
Tabela 2- Faixa etária segundo a estabilidade

Servidor	Faixa Etária				Total
	18 a 30 anos	31 a 40 anos	mais de 41 anos	Em branco	
Estável	2 (20%)	8 (80%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (100%)
Não-estável	27 (60%)	13 (29%)	4 (9%)	1 (2%)	45 (100%)

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 2 - Faixa Etária segundo estabilidade

Artigos



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013)

No que se refere à faixa etária (Tabela 2 e Gráfico 2) verifica-se os servidores estáveis como maioria na faixa etária de 31 (trinta e um) a 40 (quarenta) anos representando 80% da amostra da categoria estável. No que concerne aos não estáveis a amostra nos aponta que nesse grupo há a predominância da faixa etária de 18 a 30 anos, representando 60% dos pesquisados, o que significa que ocorreu aumento de servidores jovens nesta autarquia pública. Estes dados apontam que os jovens cada vez mais se interessam pela instituição e pelo acesso ao serviço público através de concurso nesse caso específico.

Escolaridade

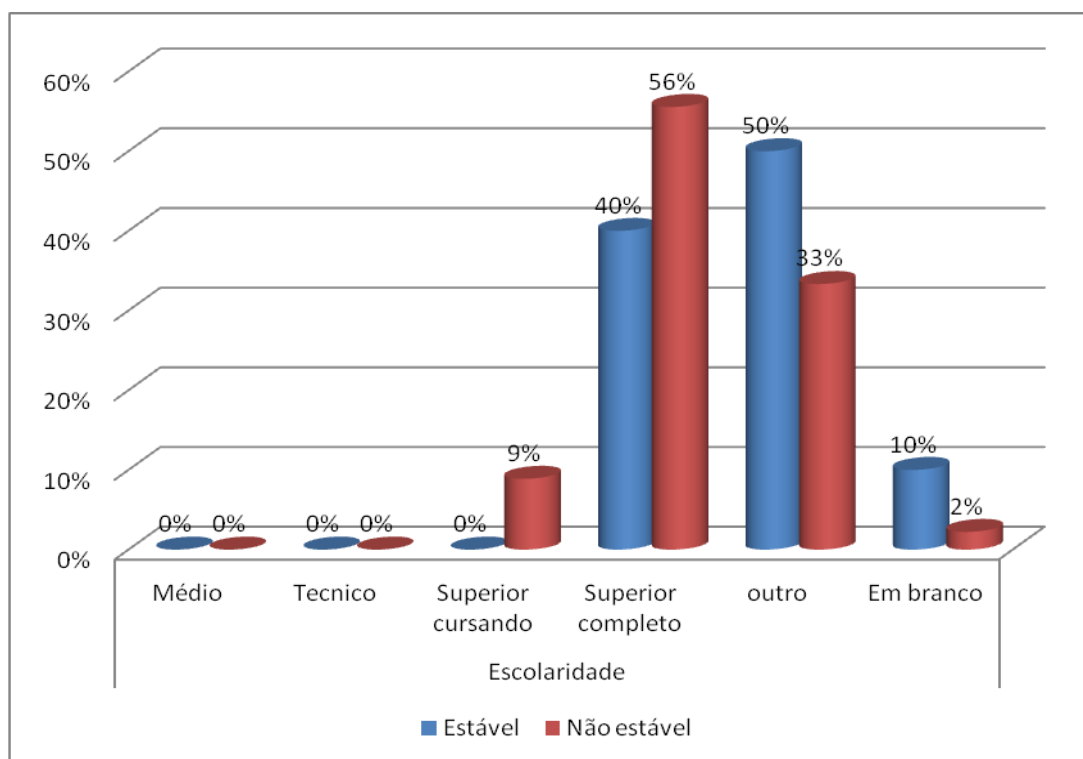
Tabela 3 - Escolaridade segundo a estabilidade

Servidor	Escolaridade						Total
	Médio	Técnico	Superior cursando	Superior completo	Outro	Em branco	
Estável	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (40%)	5 (50%)	1 (10%)	10 (100%)
Não-	0	0	4	25	15	1	45

Artigos estável	(0%)	(0%)	(9%)	(56%)	(33%)	(2%)	(100%)
---------------------------	------	------	------	-------	-------	------	--------

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013)

Gráfico 3 – Escolaridade segundo a estabilidade



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Artigos

No quesito escolaridade (Tabela 3 e Gráfico 3) constata-se que a maioria dos estáveis possui nível superior correspondendo a 40% da amostra ou detém titulação de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* correspondendo 50% dos pesquisados. Na amostra dos não estáveis, 56% possuem graduação superior completa e 33% são detentores da titulação de pós-graduação. Apenas 9% da amostra estão cursando o ensino superior. Num comparativo entre os estáveis e não estáveis o gráfico nos aponta os primeiros com maior índice de pós-graduados e os segundos com maior percentil de nível superior.

Numa análise geral dos estáveis e não estáveis verifica-se que os servidores dessa autarquia pública federal possuem alto nível de escolarização nos levando a intuir que alguns dos fatores responsáveis por esse alto nível de capacitação ou busca pela mesma é o fato de ser esta uma instituição de ensino, logo possui a característica cultural de valorização do saber intelectual, bem como o plano de carreira que contempla aumento salarial via a capacitação profissional.

Poder*Resolução de Problemas*

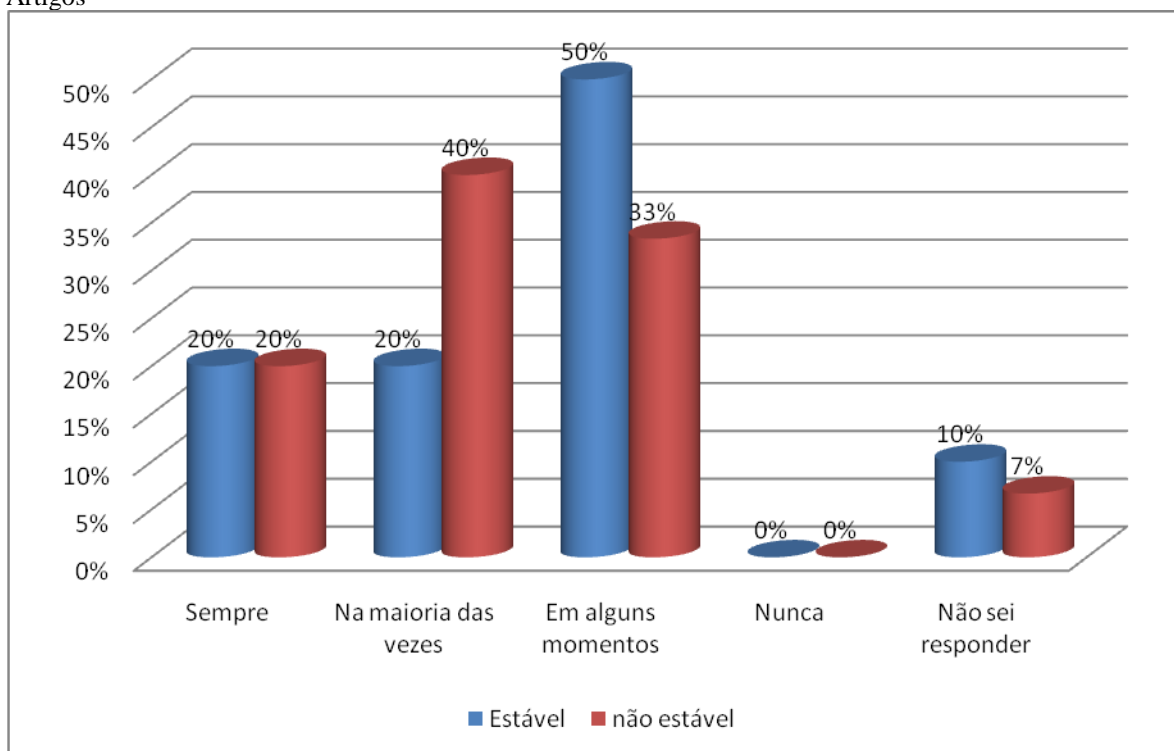
Tabela 4 - No seu setor, os funcionários estão de acordo com as soluções encontradas para resolver os problemas existentes

	Estável	Não Estável	% Estável	% Não estável
Sempre	2	9	20%	20%
Na maioria das vezes	2	18	20%	40%
Em alguns momentos	5	15	50%	33%
Nunca	0	0	0%	0%
Não sei responder	1	3	10%	7%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 4- No seu setor, os funcionários estão de acordo com as soluções encontradas para resolver os problemas existentes

Artigos



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013)

No que se refere a tabela 4 e gráfico 4 verifica-se que os servidores estáveis, sendo esses a ampla maioria dos pesquisados com 50%, acreditam que “em alguns momentos” há concordância com as soluções adotadas em relação aos problemas existentes. Os servidores não estáveis apresentam discordância com os estáveis, pois 40% dos pesquisados nessa categoria, ampla maioria, demarcam a opção “na maioria das vezes”. Ambos, estáveis e não estáveis no percentil de 20% acreditam que há concordância com as soluções encontradas para resolver os problemas ao marcarem a opção “sempre”. 10% dos estáveis e 7% dos não estáveis nada souberam opinar sobre o tema ao assinalarem “em branco/não sei responder”.

Participação no processo decisório

Tabela 5- Você participa dos grupos de trabalho ou é solicitado a contribuir em assuntos relevantes para a instituição

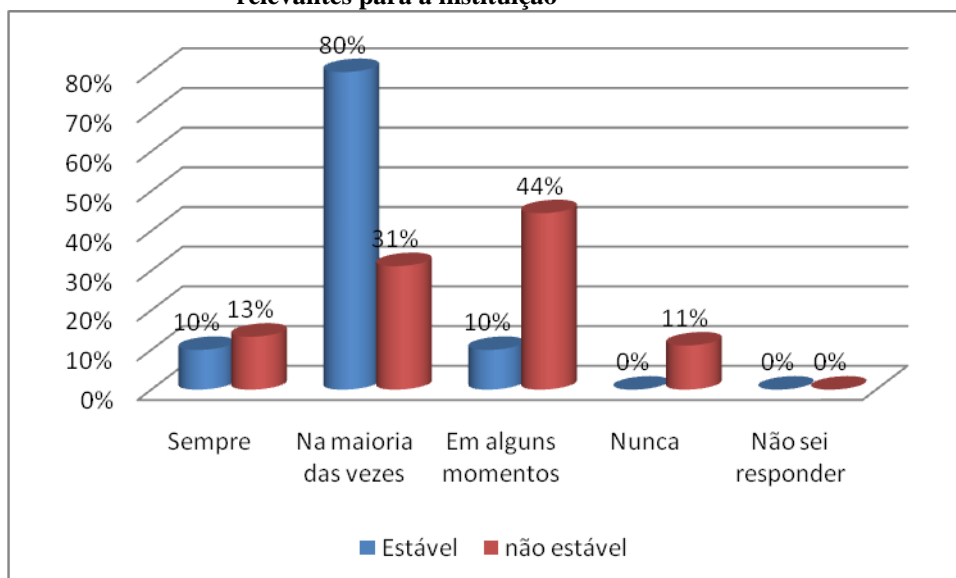
	Estável	Não Estável	%Estável	%não estável
Sempre	1	6	10%	20%

Artigos

Na maioria das vezes	8	14	80%	40%
Em alguns momentos	1	20	10%	33%
Nunca	0	5	0%	0%
Não sei responder	0	0	0%	7%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 5 - Você participa dos grupos de trabalho ou é solicitado a contribuir em assuntos relevantes para a instituição



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013)

Em relação a questão “você participa dos grupos de trabalho ou é solicitado a contribuir em assuntos relevantes para a instituição” (Tabela 5 e Gráfico 5) observa-se Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

que 80% dos estáveis, maioria dos pesquisados, acreditam que “na maioria das vezes” enquanto os não estáveis, por sua vez, acreditam que “em alguns momentos” representando esses a maioria 44% dos pesquisados. Já 11% dos não estáveis acreditam que “nunca” são chamados a contribuir nos assuntos relevantes para a instituição. Somente 10% dos estáveis e 13% dos não estáveis assinalaram a opção “sempre”.

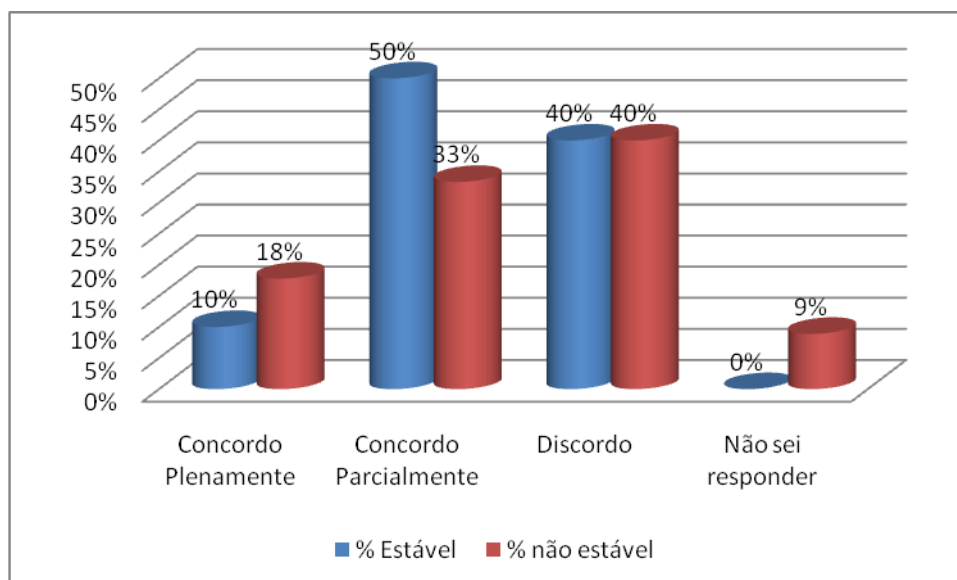
Relações profissionais

Tabela 6 - As relações entre os profissionais têm por base a hierarquia e o controle

	Estável	Não Estável	% Estável	% não estável
Concordo Plenamente	1	8	10%	18%
Concordo Parcialmente	5	15	50%	33%
Discordo	4	18	40%	40%
Não sei responder	0	4	0%	9%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 6- As relações entre os profissionais têm por base a hierarquia e o controle



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Em relação a preposição “As relações entre os profissionais têm por base a hierarquia e o controle” (Tabela 6 e Gráfico 6) verifica-se que os servidores estáveis,

Artigos

representando 50% dos entrevistados desta categoria, concordam parcialmente com a mesma. Em contrapartida constata-se os não estáveis apresentam opinião diversa aos primeiros, ao passo que, 40% dos pesquisados afirmam discordar que o convívio profissional é pautado pela hierarquia e o controle. Analisa-se na extremidade do gráfico 10% dos estáveis e 18% dos não estáveis a concordarem com a afirmativa, logo acreditam no controle e hierarquia a reger as relações profissionais. Evidencia o gráfico o mesmo percentil de estáveis e não estáveis a discordarem da afirmativa, 40%.

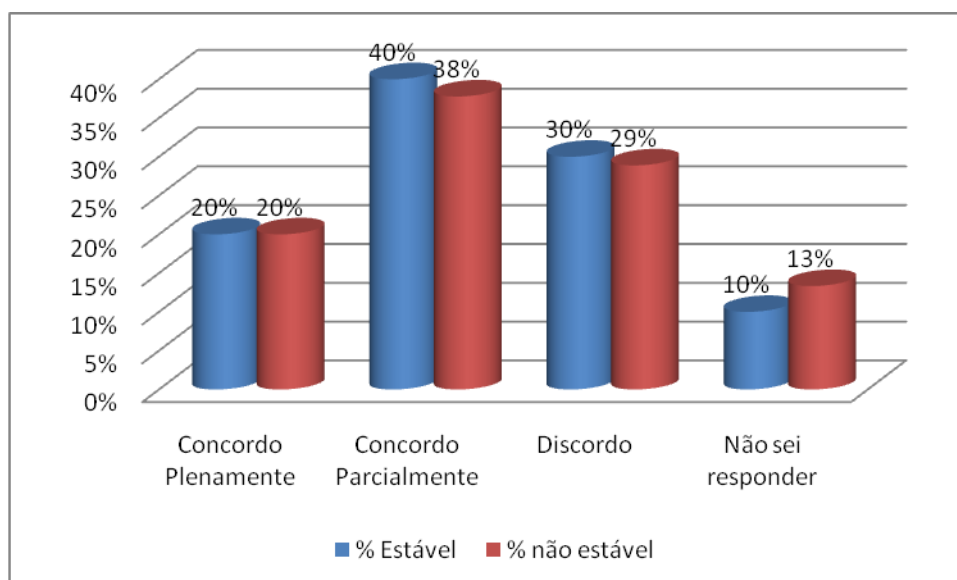
Hierarquia como fator de Privilégios

Tabela 7 - Há privilégios de algumas categorias sobre outras atrapalhando o trabalho em equipe

	Estável	Não Estável	% Estável	% não estável
Concordo Plenamente	2	9	20%	20%
Concordo Parcialmente	4	17	40%	38%
Discordo	3	13	30%	29%
Não sei responder	1	6	10%	13%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 7 - Há privilégios de algumas categorias sobre outras atrapalhando o trabalho em equipe



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Artigos

Na presente tabela 7 e gráfico 7 observa-se que segundo os servidores estáveis há uma concordância parcial (40%) sobre privilégios entre as categorias de forma a atrapalhar o trabalho em equipe. Bem como comungam do mesmo posicionamento a ampla maioria dos não estáveis que representam na amostra 38% dos pesquisados. Embora em um percentil menor é importante ressaltar que 30% dos estáveis e 29% dos não estáveis discordam da existência de privilégios a influenciar o trabalho em equipe, havendo o contraponto de 20% tanto para estáveis como para não estáveis a concordarem plenamente com tal afirmativa. Observa-se um alto percentual de discordância entre os servidores a respeito da questão, onde as opções “concordo parcialmente” e “discordo” recebem as maiores sinalizações.

Percepção do poder nas relações interpessoais – Respeito

Tabela 8- Os funcionários são tratados com respeito independente da categoria que ocupa

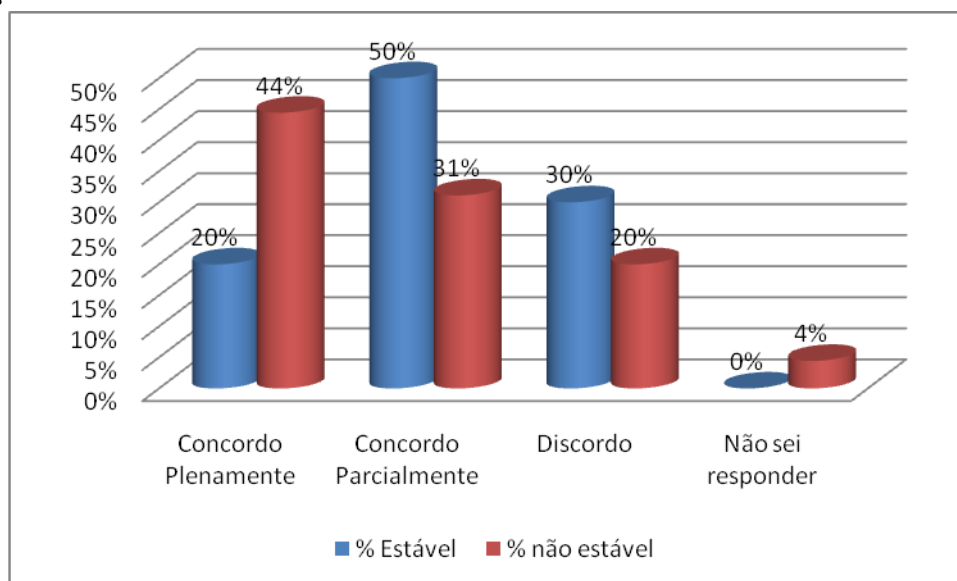
	Estável	Não Estável	% Estável	% não estável
Concordo Plenamente	2	20	20%	44%
Concordo Parcialmente	5	14	50%	31%
Discordo	3	9	30%	20%
Não sei responder	0	2	0%	4%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 8² - Os funcionários são tratados com respeito independente da categoria que ocupa

² Os resultados foram arredondados para números inteiros para simplificar a visualização.

Artigos



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

No que concerne a essa categoria observa-se na tabela 8 e gráfico 8 que há discordância da ampla maioria em relação as categorias pesquisadas, assim os não estáveis 44% concordam em sua plenitude que há o tratamento em condições de igualdade entre os servidores independente da categoria que ocupa, entretanto os estáveis 50% concordam parcialmente com essa afirmativa. Verifica-se 30 % dos estáveis e 20% dos não estáveis a discordarem de tal proposição, logo acreditam que o respeito na forma de tratamento esta condicionado ao cargo que ocupa.

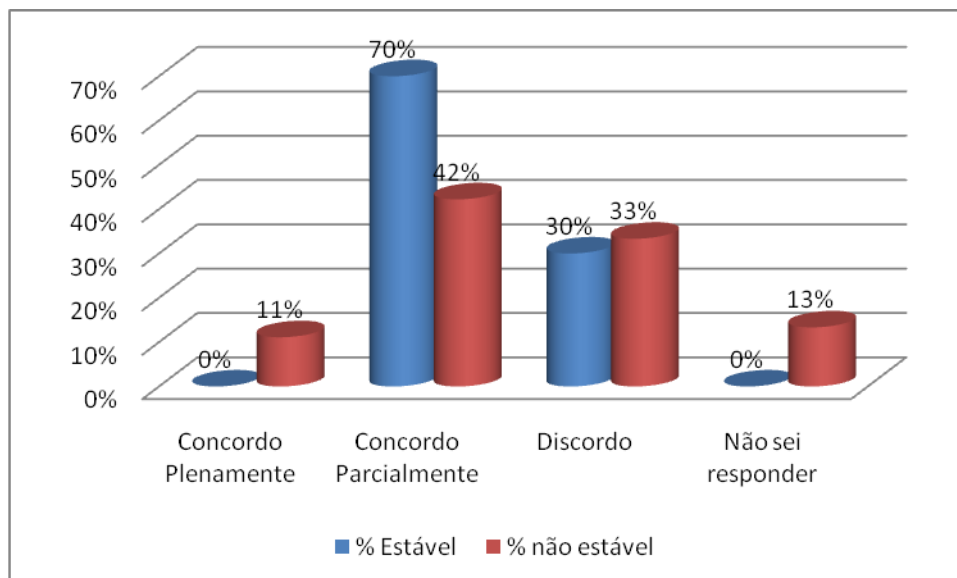
Tomada de decisão

Tabela 9- As decisões em relação aos problemas institucionais são tomadas de forma arbitrária

	Estável	Não Estável	% Estável	% não estável
Concordo Plenamente	0	5	0%	11%
Concordo Parcialmente	7	19	70%	42%
Discordo	3	15	30%	33%
Não sei responder	0	6	0%	13%
Total	10	45	100%	100%

Artigos

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 9³ - As decisões em relação aos problemas institucionais são tomadas de forma arbitrária

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Em relação a questão “As decisões em relação aos problemas institucionais são tomadas de forma arbitrária” observa que tanto estáveis, 70%, como os não estáveis 42%, ampla maioria das categorias pesquisadas alegam concordar parcialmente com tal afirmativa. Constata-se 30% dos estáveis e 33% dos não estáveis a acreditarem que as decisões institucionais não são arbitrárias, onde 11% dos não estáveis afirmarem o contrário ao demarcarem a opção “concordo plenamente”.

Conflito

Acesso à informação

Tabela 10 - As informações da instituição chegam até você de forma rápida e clara

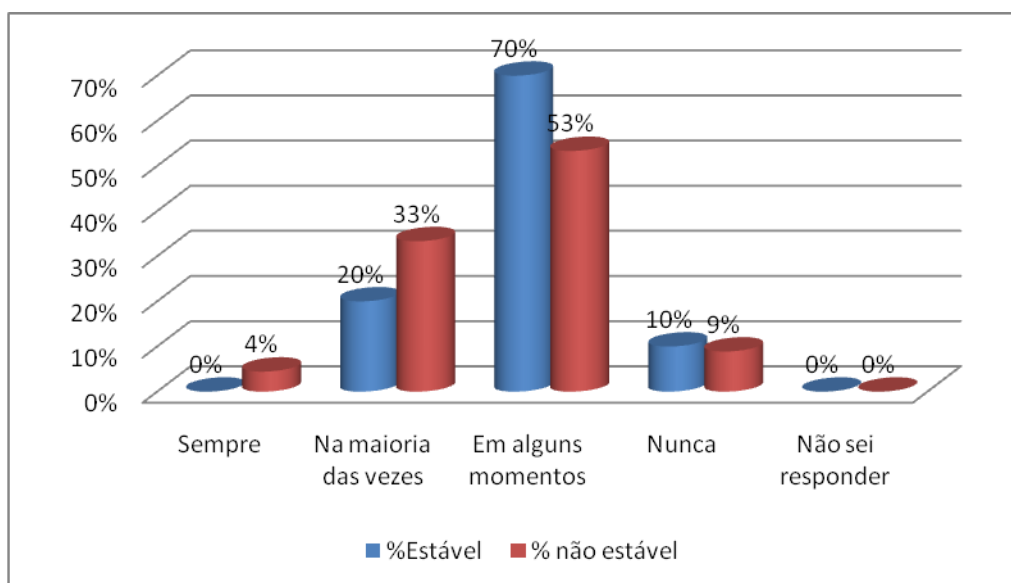
	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	0	2	0%	4%
Na maioria das vezes	2	15	20%	33%
Em alguns momentos	7	24	70%	53%

³ Os resultados foram arredondados para números inteiros para simplificar a visualização.

Artigos				
Nunca	1	4	10%	9%
Não sei responder	0	0	0%	0%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013) .

Gráfico 10⁴- As informações da instituição chegam até você de forma rápida e clara



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013)

Na análise dessa questão (Tabela 10 e Gráfico 10) observa-se que 70% dos servidores estáveis acreditam que em “alguns momentos” as informações são rápidas e claras, nos chamando a atenção o fato de nenhum dos servidores presentes nessa categoria acreditarem na constância da rapidez e clareza no trânsito da informação, uma vez que 0%, ou seja, ninguém assinalou a opção “sempre”. Assim, em termos de comunicação os estáveis a considera como insuficiente, uma vez que a nomenclatura “em alguns momentos” diz de uma inconstância nessa clareza e rapidez de informações. No que tange aos servidores não estáveis esses encontram-se em consonância com os estáveis ao evidenciam a ampla maioria que somente em “alguns momentos” as informações se apresentam de forma rápida e clara, uma vez que 53 % dos pesquisados assinalaram essa resposta, havendo somente uma disparidade entre os estáveis e não estáveis no que se refere ao fato de sempre haver acesso claro e rápido a informação, pois dos não estáveis 4% afirmam terem sempre acesso claro e rápido a informação,

⁴ Os resultados foram arredondados para números inteiros para simplificar a visualização.

Artigos

apesar de ser um percentil irrisório num contingente de 100 %, esse, num comparativo com os estáveis que assinalam no sempre 0% torna-se um fato a ser considerado. Em contrapartida, no outro extremo constata-se 10 % dos servidores estáveis e 9% dos servidores não estáveis afirmam que nunca tem acesso claro e rápido as informações.

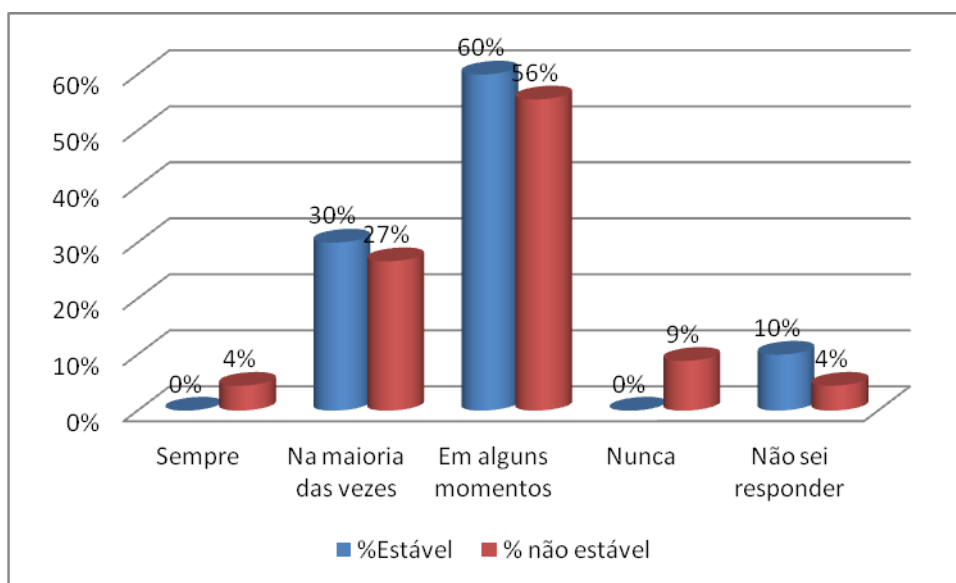
Reconhecimento laboral

Tabela 11 - Quem é comprometido com o serviço é reconhecido

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	0	2	0%	4%
Na maioria das vezes	3	12	30%	27%
Em alguns momentos	6	25	60%	56%
Nunca	0	4	0%	9%
Não sei responder	1	2	10%	4%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 11- Quem é comprometido com o serviço é reconhecido



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013)

Numa análise comparativa entre estáveis e não estáveis em relação a questão: “quem é comprometido com o serviço é reconhecido”? (Tabela 11 e Gráfico 11) observa-se que a ampla maioria de ambas as categorias pesquisadas acreditam que “em alguns momentos” há o reconhecimento da atividade laboral, sendo evidenciado tal opinião em percentis da amostra desse dois grupos em 60% dos estáveis e 56% dos não estáveis. constata-se que não há uma constância no reconhecimento da atividade laboral realizada segundo os estáveis, pois assinala o gráfico 0% na opção “sempre”. Assim, baseado nas respostas dos servidores estáveis, a instituição apesar de sinalizar em alguns momentos o reconhecimento a seus colaboradores, essa ainda apresenta-se insuficiente nesse quesito. É importante apontar que dentre os não estáveis 9% sinaliza que nunca foram reconhecidos no seu ambiente de trabalho, nos levando a crer na inexistência de uma uniformidade institucional na valorização dos seus colaboradores não estáveis, ao passo que, 4% dos mesmos dizem serem sempre valorizados. Assim, observa-se um descompasso na valorização dos servidores não estáveis no âmbito institucional onde 4% sempre são valorizados e 9% nunca o é.

Avaliação de desempenho

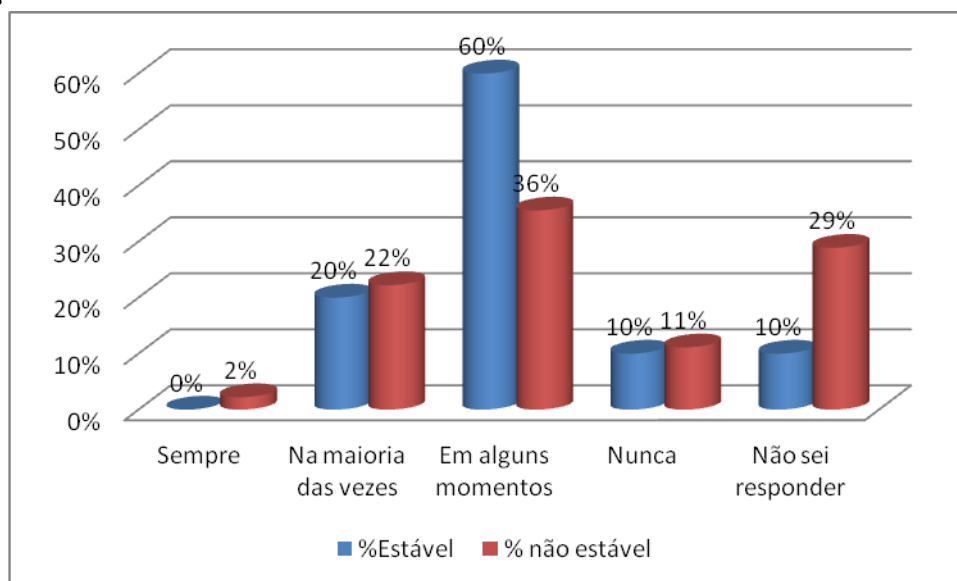
Tabela 12- O desempenho dos funcionários é avaliado adequadamente

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	0	1	0%	2%
Na maioria das vezes	2	10	20%	22%
Em alguns momentos	6	16	60%	36%
Nunca	1	5	10%	11%
Não sei responder	1	13	10%	29%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 12- O desempenho dos funcionários é avaliado adequadamente

Artigos



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Na apreciação do quesito “há uma avaliação adequada do desempenho dos funcionários” (tabela 12 e Gráfico 12) pode-se constatar no que tange aos servidores estáveis, 60% aludem que “em alguns momentos”, sendo que 10 % dizem “nunca” serem avaliados adequadamente, e 0% dos servidores estáveis afirmam sempre serem avaliados adequadamente. No que se refere aos não estáveis esses compactuam com a categoria anteriormente aludida no que diz respeito a afirmativa “em alguns momentos” onde a ampla maioria de 36% assinala essa alternativa. Chama a atenção o fato de 10% dos estáveis e 29 % dos não estáveis não saberem responder ou ter deixado em branco nos levando a aludir a hipótese que se os primeiros, estáveis, não sabem responder essa questão sinaliza uma política ineficiente de avaliação de desempenho, pois essa é pré-requisito para se tornar efetivo no campo laboral, bem como os não estáveis não saberem sobre a avaliação de desempenho reforça a hipótese da insuficiência institucional nesse quesito, pois a avaliação de desempenho pauta-se no plano de trabalho instituído pelo servidor, informação essa que deve ser fornecido ao mesmo ao entrar na instituição, bem como esclarecer aos mesmos como será realizado o procedimento de avaliação de desempenho a qual é através da mesma se dá a efetivação do servidor.

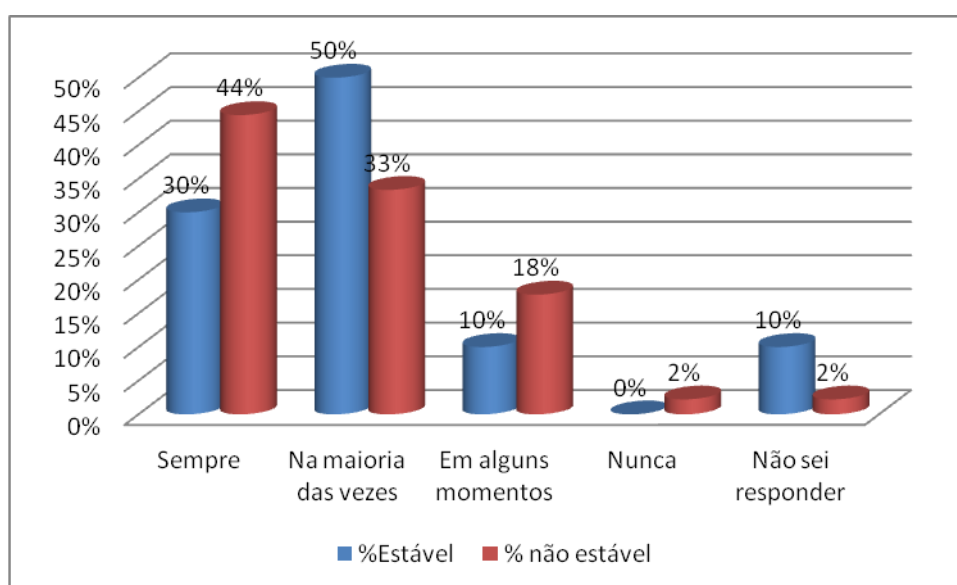
Satisfação em pertencer a instituição

Artigos

Tabela 13 - Você tem satisfação em trabalhar no IFG – Câmpus Formosa

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	3	20	30%	44%
Na maioria das vezes	5	15	50%	33%
Em alguns momentos	1	8	10%	18%
Nunca	0	1	0%	2%
Não sei responder	1	1	10%	2%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 13⁵ - Você tem satisfação em trabalhar no IFG – Câmpus Formosa

⁵ Os resultados foram arredondados para números inteiros para simplificar a visualização.

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

No que se refere à verificação da satisfação em trabalhar na instituição pesquisada (Tabela 13 e Gráfico 13) tem-se 50 % dos entrevistados no contingente da amostra dos estáveis assinalam a opção “na maioria das vezes”. Em relação aos não estáveis observa-se que a maioria dos pesquisados 44% apresentam satisfação em trabalhar na instituição, pois assinalaram a opção “sempre”. Apresentando a ampla maioria pesquisada das duas categorias discrepância em seu posicionamento acerca da questão. É importante salientar que 2 % dos não estáveis nunca sentem satisfação em trabalhar na instituição e 10 % dos estáveis não sabem responder sobre a questão.

Percepção de pertencimento

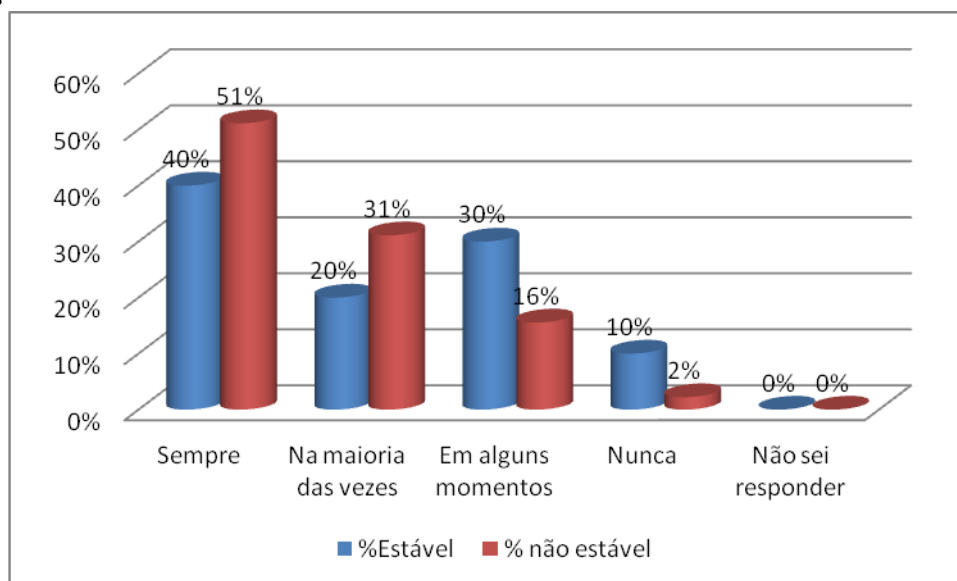
Tabela 14- Você se sente pertencente à Instituição

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	4	23	40%	51%
Na maioria das vezes	2	14	20%	31%
Em alguns momentos	3	7	30%	16%
Nunca	1	1	10%	2%
Não sei responder	0	0	0%	0%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 14 - Você se sente pertencente à Instituição

Artigos



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

No que confere ao sentimento de pertença institucional (Tabela 14 e Gráfico 14) pode-se constatar que tanto a ampla maioria dos estáveis 40% como dos não estáveis 51% possuem sentimento de pertença institucional. Observa que 10% dos estáveis como 2% dos não estáveis nunca se sentiram pertencentes a instituição.

Objetivos institucionais

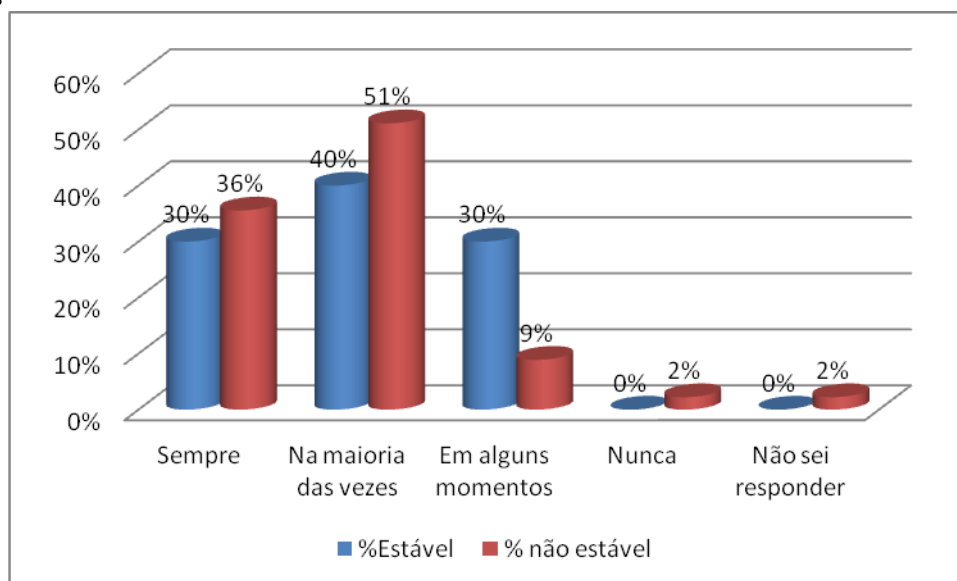
Tabela 15- Estão claramente definidos os objetivos do seu setor

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	3	16	30%	36%
Na maioria das vezes	4	23	40%	51%
Em alguns momentos	3	4	30%	9%
Nunca	0	1	0%	2%
Não sei responder	0	1	0%	2%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 15 - Estão claramente definidos os objetivos do seu setor

Artigos



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

No que tange aos objetivos do setor de trabalho, se esses estão explícitos e são definidos (Tabela 15 e Gráfico 15) verifica-se que 40 % dos estáveis e 51% dos não estáveis, a maioria da amostra pesquisada das duas categorias, concordam que “na maioria das vezes” essa situação ocorre. Já 30% dos estáveis e 36% dos não estáveis concordam com “sempre”, e 2% dos não estáveis assinalaram que “nunca”. Assim a disparidade dos percentuais entre as categorias e a unanimidade de respostas na alternativa “na maioria das vezes” nos levar a aludir sobre a hipótese de uma instituição incipiente ao evidenciar seus objetivos aos servidores ou mesmo a tê-los delineados.

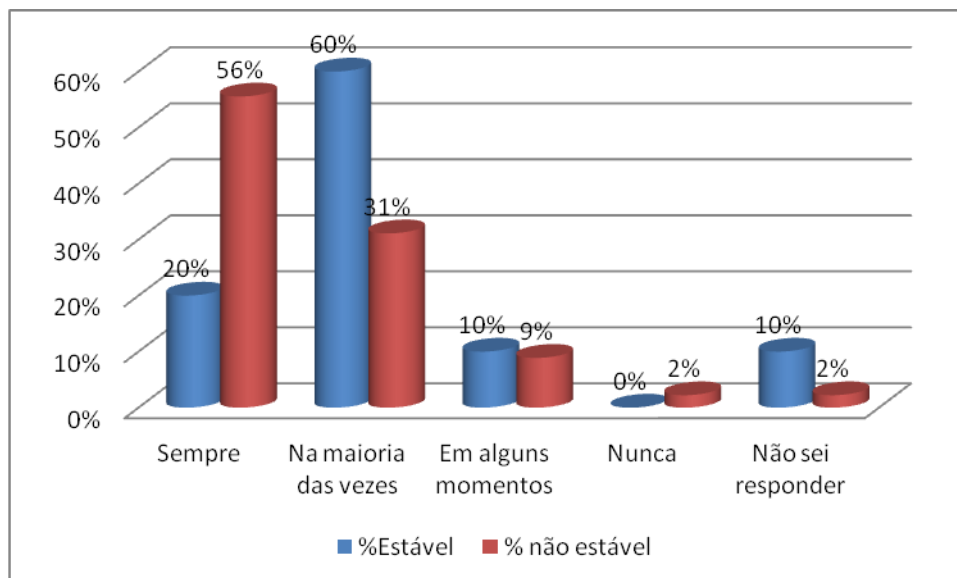
Clima institucional

Tabela 16 - Existe um clima de respeito em seu ambiente de trabalho

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	2	25	20%	56%
Na maioria das vezes	6	14	60%	31%
Em alguns momentos	1	4	10%	9%
Nunca	0	1	0%	2%
Não sei responder	1	1	10%	2%
Total	10	45	100%	100%

Artigos

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 16- Existe um clima de respeito em seu ambiente de trabalho

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

No que concerne a questão do clima de respeito no ambiente de trabalho (Tabela 16 e Gráfico 16) constata-se uma discrepância na amostra entre as categorias estáveis e não estáveis, onde os primeiros, 60%, afirmam que “na maioria das vezes” há essa ocorrência e os segundos, 56% da ampla maioria pesquisada, afirmam que “sempre” ocorre o respeito no âmbito institucional. Chama-nos a atenção o fato de 10 % dos estáveis não terem mencionado sobre o tema ao deixar em branco ou ter assinalado a opção não sei responder e 2% dos não estáveis assinalarem que não existe clima de respeito no ambiente de trabalho ao assinalar o “nunca”.

Relações interpessoais – Integração laboral

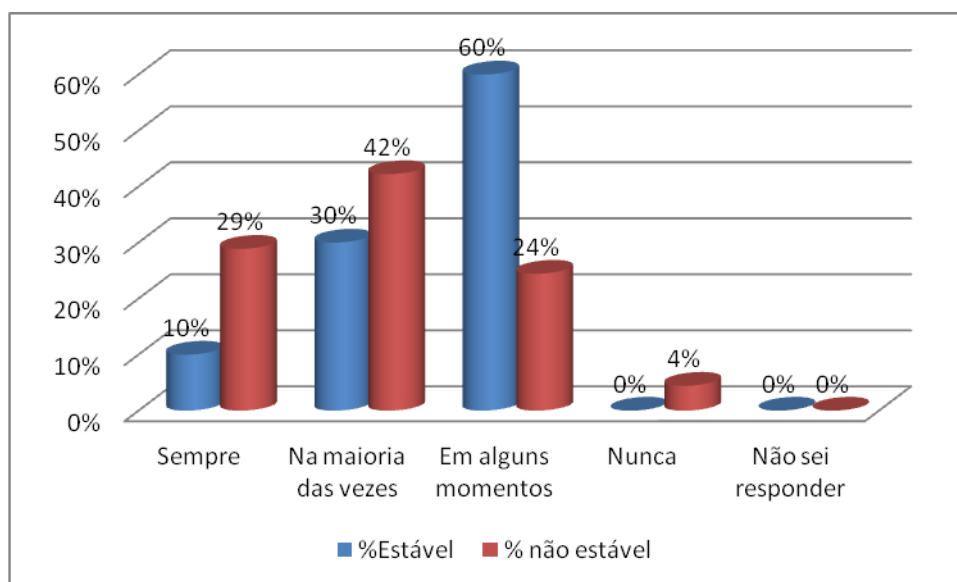
Tabela 17 - Há integração entre os funcionários

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	1	13	10%	29%
Na maioria das vezes	3	19	30%	42%
Em alguns momentos	6	11	60%	24%
Nunca	0	2	0%	4%

Artigos

Não sei responder	0	0	0%	0%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 17⁶ - Há integração entre os funcionários

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Ao analisar sobre a integração entre os funcionários (Tabela 17 e Gráfico 17) observa-se na concepção dos estáveis 60 % que “em alguns momentos” ela ocorre, no entanto para os não estáveis, 42% acreditam que “na maioria das vezes”. Assim, os primeiros, estáveis, apresentam discordância na sua ampla maioria no nível de integração entre os colaboradores, pois acreditam ocorrer em menor nível “em alguns momentos” do que os segundos, os não estáveis, que em sua maioria a classificam em um nível superior na escala “na maioria das vezes”. Nas extremidades constata-se 4% dos não estáveis salientando “nunca” haver integração e 29% assinalando que “sempre” há integração sendo que 10% dos pesquisados estáveis coadunam com os não estáveis no aspecto “sempre”.

Relações interpessoais – Cooperação

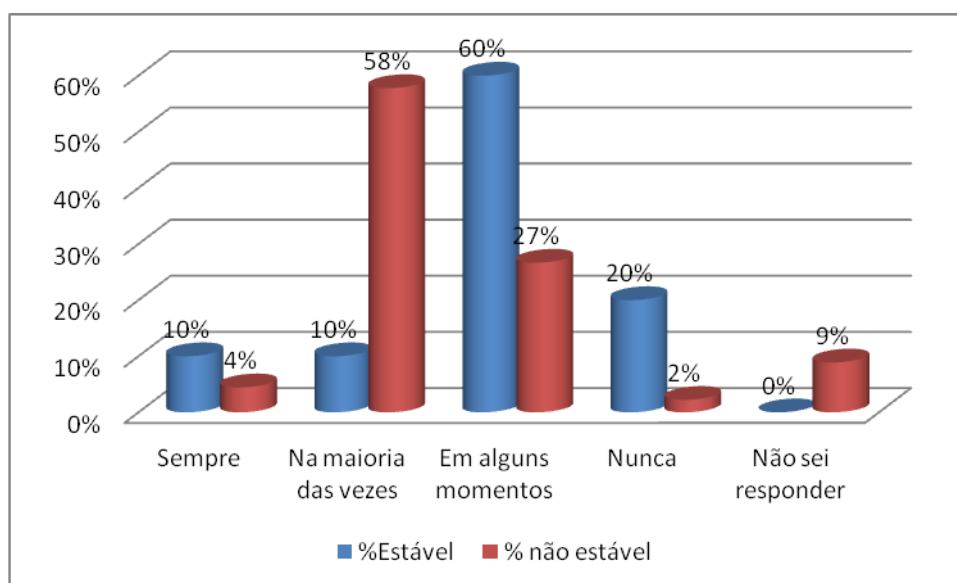
⁶Os resultados foram arredondados para números inteiros para simplificar a visualização.

Artigos

Tabela 18 - Existe clima de cooperação sem rivalidades entre os setores

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	1	2	10%	4%
Na maioria das vezes	1	26	10%	58%
Em alguns momentos	6	12	60%	27%
Nunca	2	1	20%	2%
Não sei responder	0	4	0%	9%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 18 - Existe clima de cooperação sem rivalidades entre os setores

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Nessa questão da pesquisa (Tabela 18 e Gráfico 18) chama a atenção a extremidade do mesmo, onde 20% dos estáveis e 2% dos não estáveis demarcam a opção “nunca” em relação ao um clima de cooperação sem rivalidades entre os setores. No outro extremo detecta-se 10 % dos estáveis e 4% dos não estáveis sinalizando “sempre” em relação a pergunta avaliada, escores que destaca-se como significativamente baixos. O baixo percentil sinalizado nas extremidades do gráfico no quesito pesquisado sinaliza uma precariedade em relação a constância da cooperação sem rivalidades, logo sendo essa eventual para os estáveis, pois a ampla maioria 60%, demarcou a opção “em alguns momentos” e mais frequente para os não estáveis, 58%, que assinalou a opção “na maioria das vezes”, no entanto, em última análise, ainda uma cooperação deficitária.

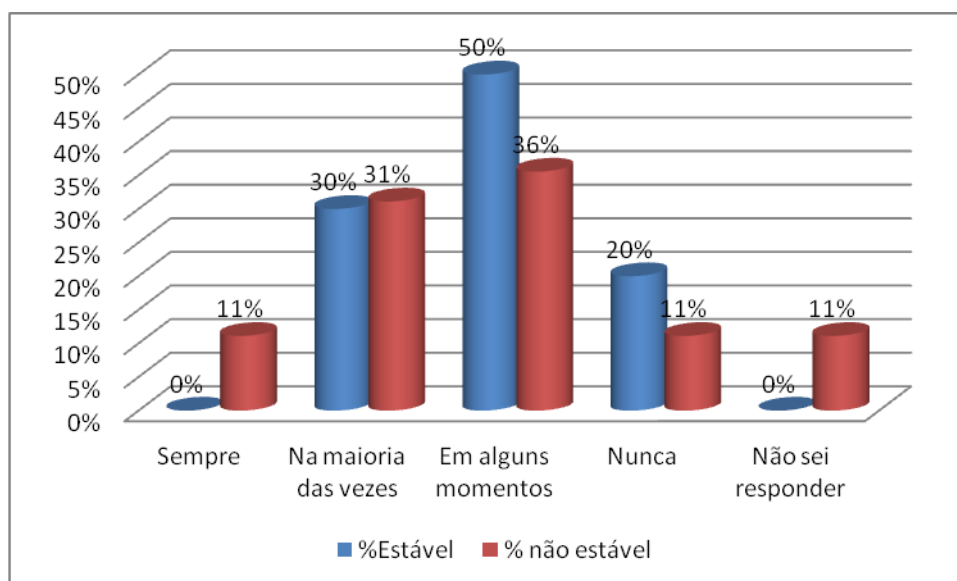
Comunicação

Tabela 19- Os funcionários da instituição podem discutir abertamente seus conflitos e problemas

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	0	5	0%	11%
Na maioria das vezes	3	14	30%	31%
Em alguns momentos	5	16	50%	36%
Nunca	2	5	20%	11%
Não sei responder	0	5	0%	11%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Artigos

Gráfico 19 - Os funcionários da instituição podem discutir abertamente seus conflitos e problemas

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

No presente quesito pesquisado “os funcionários da instituição podem discutir abertamente seus conflitos e problemas” (Tabela 19 e Gráfico 19) que a ampla maioria dos estáveis 50% e não estáveis 36% em concordância ao assinalarem a opção “em alguns momentos”. Sendo interessante evidenciar que 20% dos estáveis demarcaram que “nunca” há a possibilidade de um diálogo aberto em relação aos conflitos e problemas. Corroborando com essa visão detecta-se 0% dos estáveis, ou seja, nenhum, a apontarem a opção “sempre”. Embora não podendo afirmar ser uma instituição rígida no direito de expressão dos seus colaboradores essa ainda se mostra insuficiente em garantir a possibilidade de ampla discussão sobre os conflitos e problemas, havendo a necessidade de se avaliar os empecilhos institucionais que inviabiliza um estado dialógico entre os colaboradores sobre seus conflitos e problemas.

Conflito como fonte de estagnação organizacional

Tabela 20 - No IFG – Câmpus Formosa os conflitos atrapalham o funcionamento institucional, tem aspectos negativos e causam estagnação do processo organizacional

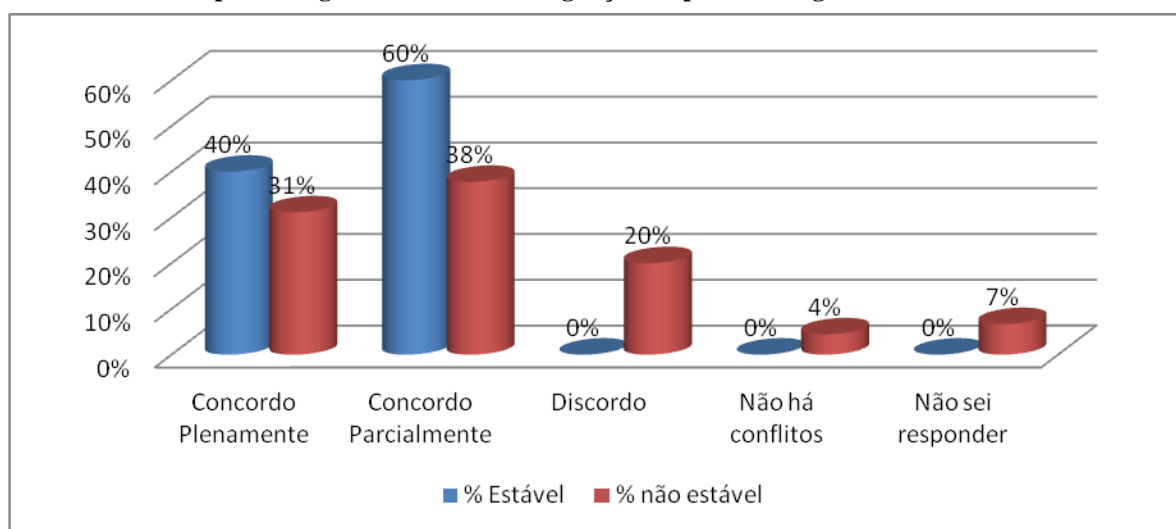
	Estável	Não Estável	% Estável	% não estável
Concordo Plenamente	4	14	40%	31%

Artigos

Concordo Parcialmente	6	17	60%	38%
Discordo	0	9	0%	20%
Não há conflitos	0	2	0%	4%
Não sei responder	0	3	0%	7%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 20- No IFG – Câmpus Formosa os conflitos atrapalham o funcionamento institucional, tem aspectos negativos e causam estagnação do processo organizacional



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

No que concerne a questão acima aludida (Tabela 20 e Gráfico 20) observa-se que os servidores estáveis “concordam parcialmente” (60%) que os conflitos atrapalham o funcionamento institucional, tem aspectos negativos e causam estagnação organizacional. Em concordância com esses verifica-se os servidores não estáveis ao assinalarem a mesma opção numa porcentagem de 38%. Embora numa porcentagem menor, mas significativa, percebe-se 40% dos estáveis e 31% dos não estáveis a acreditam que os conflitos causam danos ao funcionamento institucional. 20% dos não estáveis discordam de tal afirmativa, no entanto 0% dos estáveis, ou seja, nenhum dos pesquisados nessa categoria apresenta oposição a tal afirmativa, pois ninguém assinalou a opção “discordo”.

Fonte de conflito - Motivação organizacional

Artigos

Tabela 21- No IFG – Câmpus Formosa apresenta-se como fator estimulante de conflitos a natureza dos processos reivindicatórios institucionais e não os interesses individuais

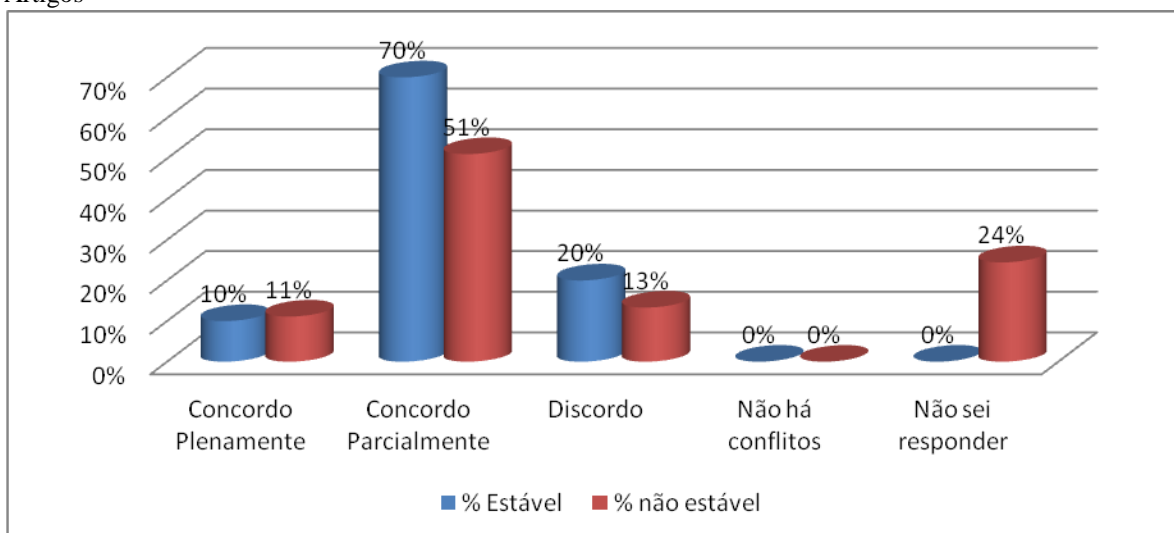
	Estável	Não Estável	% Estável	% não estável
Concordo Plenamente	1	5	10%	11%
Concordo Parcialmente	7	23	70%	51%
Discordo	2	6	20%	13%
Não há conflitos	0	0	0%	0%
Não sei responder	0	11	0%	24%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 21⁷ - No IFG – Câmpus Formosa apresenta-se como fator estimulante de conflitos a natureza dos processos reivindicatórios institucionais e não os interesses individuais

⁷Os resultados foram arredondados para números inteiros para simplificar a visualização.

Artigos



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

A pesquisa ao contemplar a seguinte afirmativa constatou-se pelos escores apresentados que há concordância de opinião entre as categorias estáveis e não estáveis, onde os primeiros em sua ampla maioria, 70% apontam concordar parcialmente com tal afirmativa, bem como os não estáveis com 51% da maioria dos pesquisados. 10% dos estáveis e 11% dos não estáveis concordam plenamente que a motivação dos conflitos institucionais são os processos reivindicatórios e não os interesses individuais. 20% dos não estáveis e 13% dos estáveis discordam dessa preposição. 24% dos não estáveis não souberam responder sobre a questão.

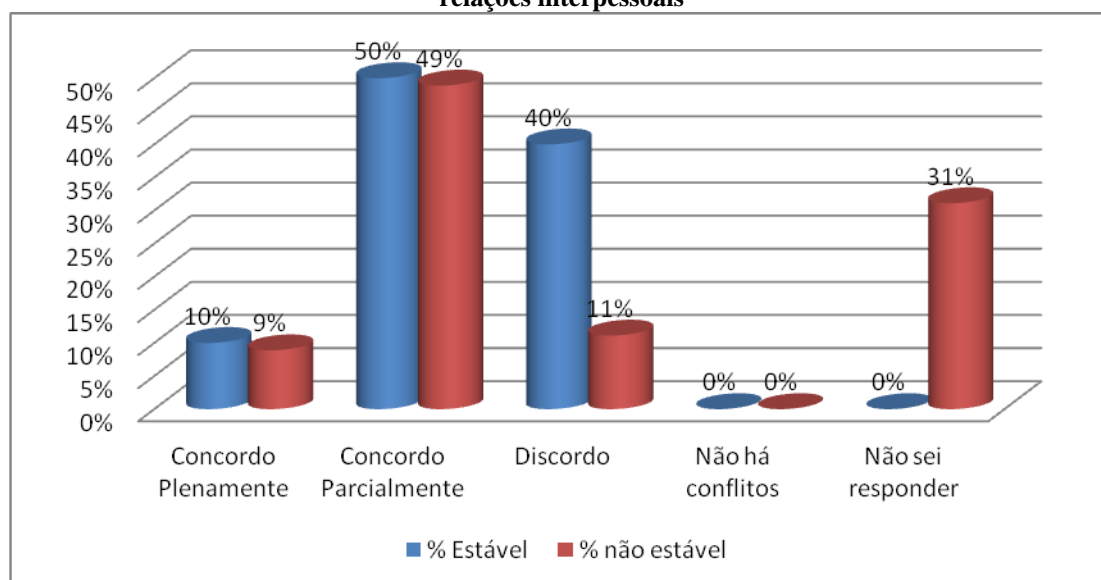
Fonte de conflito – Relações interpessoais

Artigos

Tabela 22 - No IFG – Câmpus Formosa são fatores preponderantes de conflitos institucionais as relações interpessoais

	Estável	Não Estável	% Estável	% não estável
Concordo Plenamente	1	5	10%	11%
Concordo Parcialmente	7	23	70%	51%
Discordo	2	6	20%	13%
Não há conflitos	0	0	0%	0%
Não sei responder	0	11	0%	24%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 22 - No IFG – Câmpus Formosa são fatores preponderantes de conflitos institucionais as relações interpessoais

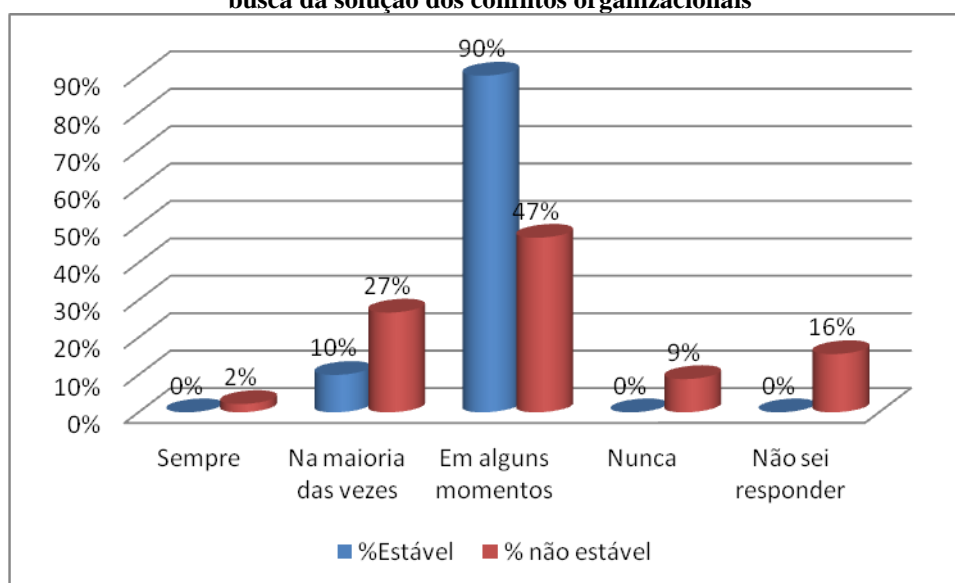
Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Quanto a tal afirmativa observa-se que 50% dos estáveis e 49% dos não estáveis coadunam da mesma posição, onde assinalam a ampla maioria das categorias pesquisadas a opção “concordo parcialmente”. Aprecia-se na presente pesquisa que 31% dos não estáveis assinalaram “em branco/não sei responder” e 40% dos estáveis discordam que as relações interpessoais sejam fatores preponderantes dos conflitos institucionais.

*Processo de negociação: uso adequado do poder***Tabela 23 - O alcance dos objetivos organizacionais é facilitado pelo uso adequado do poder e pela busca da solução dos conflitos organizacionais**

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	0	1	0%	2%
Na maioria das vezes	1	12	10%	27%
Em alguns momentos	9	21	90%	47%
Nunca	0	4	0%	9%
Não sei responder	0	7	0%	16%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 23⁸ - O alcance dos objetivos organizacionais é facilitado pelo uso adequado do poder e pela busca da solução dos conflitos organizacionais

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Observa-se que a seguinte indagação “O alcance dos objetivos organizacionais é facilitado pelo uso adequado do poder e pela busca da solução dos conflitos organizacionais” (Tabela 23 e Gráfico 23) nos traz como apontamentos pelos

⁸Os resultados foram arredondados para números inteiros para simplificar a visualização.

Artigos

pesquisados estáveis numa representatividade 90% a alusão a afirmativa “em alguns momentos” estando a ampla maioria dos não estáveis em concordância ao evidenciarem 47% a mesma alternativa. 9% dos não estáveis assinalaram que “nunca” há o uso adequado do poder na busca da solução dos conflitos organizacionais no intuito de se atingir os objetivos organizacionais. Assim, através de tais percentis apresentados pode-se constatar que a instituição apresenta variação nesse quesito, sendo em alguns momentos contemplado o uso adequado do poder para solucionar conflitos e alcançar seus objetivos. 16% dos não estáveis não sabem responder sobre a questão.

Processo de negociação: aperfeiçoamento do desempenho organizacional

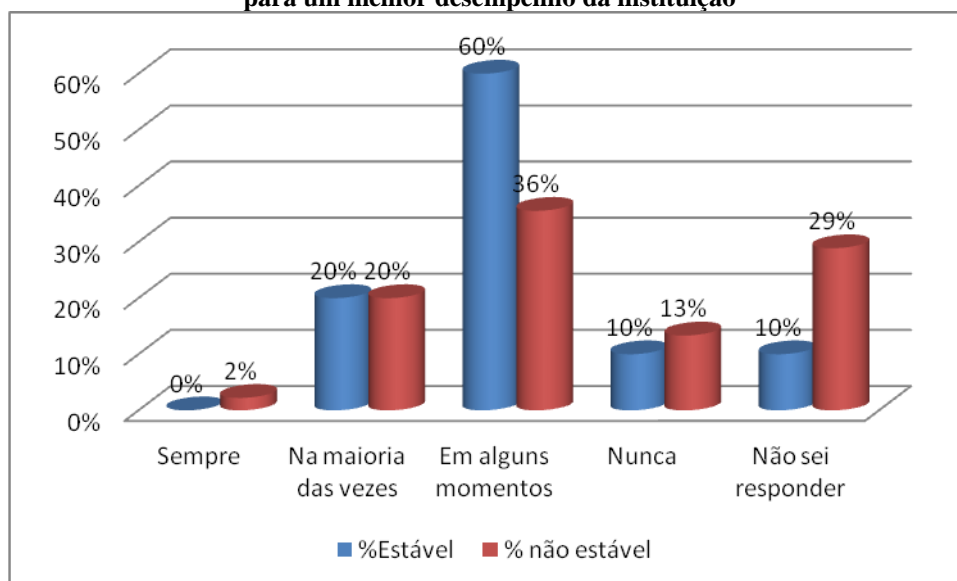
Tabela 24- O IFG – Câmpus Formosa apresenta sistemas que geram acordos que contribuem para um melhor desempenho da instituição

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	0	1	0%	2%
Na maioria das vezes	2	9	20%	20%
Em alguns momentos	6	16	60%	36%
Nunca	1	6	10%	13%
Não sei responder	1	13	10%	29%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Artigos

Gráfico 24 - O IFG – Câmpus Formosa apresenta sistemas que geram acordos que contribuem para um melhor desempenho da instituição



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

No que se refere a presente questão (Tabela 24 e Gráfico 24) observa-se os servidores estáveis 60% e não estáveis 36% compactuam com a mesma opinião acerca da questão ao assinalarem a ampla maioria dos pesquisados que “em alguns momentos” o campus apresenta sistema que geram acordos para o melhor desempenho institucional. Essa estatística nos leva a inferir que a instituição não apresenta regularidade na sistematização de acordos que melhorem o desempenho da instituição. Coadunam com nossa afirmativa o fato de 0% dos estáveis, ou seja, nenhum e 2% dos não estáveis marcaram a opção “sempre”, baixos percentis, e 10% dos estáveis demarcarem a opção “nunca”, bem como 13% dos não estáveis. O alto percentil dos não estáveis 29% ao assinalarem “em branco/não sei responder” nos evidencia um alto percentil de sujeitos a desconhecer acerca da questão.

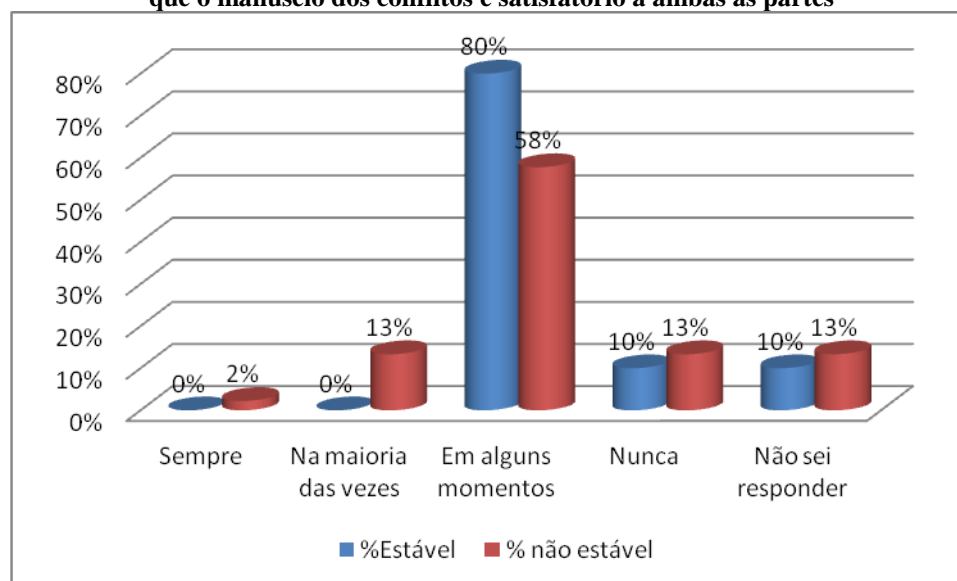
Processo de negociação: ganha-ganha

Tabela 25- O processo de negociação institucional é caracterizado por um alto nível de diálogo havendo reconhecimento das partes interessadas e uma resolução conjunta dos problemas de modo que o manuseio dos conflitos é satisfatório a ambas as partes

	Estável	Não Estável	%Estável	% não estável
Sempre	0	1	0%	2%
Na maioria das vezes	0	6	0%	13%
Em alguns momentos	8	26	80%	58%
Nunca	1	6	10%	13%
Não sei responder	1	6	10%	13%
Total	10	45	100%	100%

Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

Gráfico 25⁹ - O processo de negociação institucional é caracterizado por um alto nível de diálogo havendo reconhecimento das partes interessadas e uma resolução conjunta dos problemas de modo que o manuseio dos conflitos é satisfatório a ambas as partes



Fonte: questionário elaborado pelos autores (2013).

No que concerne ao diálogo institucional rumo a negociação baseado no ganha-ganha constata-se uma concordância entre estáveis e não estáveis ao demarcarem a opção “em alguns momentos” na ampla maioria pesquisada nas duas categorias, sendo a

⁹ Os resultados foram arredondados para números inteiros para simplificar a visualização.

Artigos

primeira, estáveis, nos evidenciar 80% dos pesquisados e o segundo, não estáveis 58 %. Observa-se que apenas 2% dos não estáveis afirmam da existência desse processo de negociação baseado no diálogo e pautado na premissa do ganha-ganha ao assinalarem a opção “sempre”. Nenhum dos estáveis assinalam essa opção. Nota-se também que 10% dos estáveis e 13% dos não estáveis apresentam a demarcação no “nunca” havendo a mesma correspondência respectiva em percentis na opção “em branco/não sei responder”. Constata-se pela ampla maioria ao demarcar a opção “em alguns momentos” que a instituição denota de uma precariedade na realização de tal processo, uma vez que esse não se faz com constância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que o presente estudo visa analisar uma autarquia federal de ensino no que tange as relações interpessoais com perspectiva ao poder, conflito e negociação com foco na percepção dos servidores a partir da estabilidade funcional, conclui-se no que concerne a utilização do poder na instituição, que esta ainda se faz incipiente na busca de solucionar os seus problemas de forma dialogada com os servidores tanto estáveis quanto não estáveis. Estes fatos se confirmam nos gráficos 05 e 06 em função da prevalência das escalas “em alguns momentos” no primeiro e “na maioria das vezes” no segundo. Observa-se somente a discordância entre os estáveis e não estáveis em relação ao poder no que concerne a relação estabelecida entre os profissionais permeada pela hierarquia e o controle onde constata-se visões discrepantes entre as categorias, pois estáveis concordam parcialmente e os não estáveis discordam dessa preposição. Assim há uma percepção diferenciada entre os servidores segundo a estabilidade.

Observa-se a prevalência nas questões que tangem ao quesito poder da escala “concordo parcialmente”. Assim, aludem tanto estáveis como não estáveis que há privilégios de algumas categorias sobre outras, o que traz prejuízo ao trabalho em equipe, bem como as decisões em relação aos problemas são tomadas de forma arbitrária na instituição, no entanto não se faz uma constante, ao passo que sinaliza a ampla maioria uma concordância parcial com a vivência de tais situações. É salutar demarcarmos a discordância dos estáveis e não estáveis em relação a questão “respeito

Artigos

entre os funcionários independente da posição que ocupe”, onde os primeiros sinalizam uma maior incidência na opção “concordo parcialmente” e os segundo, não estáveis, evidenciam em sua ampla maioria um ambiente favorável ao trato respeitoso independente da hierarquia e posição de trabalho do servidor dentro da instituição. Assim, há uma visão diferenciada entre as categorias pesquisadas em relação a instituição no que se refere ao trato entre os servidores. Por fim, constata-se que há relações de poder na instituição, no entanto estas são circunstanciais.

No que se refere ao conflito observa-se que os servidores, tanto estáveis como não estáveis, da instituição consideram-se como pertencentes da instituição, apresentando satisfação em trabalhar na mesma, embora os estáveis sinalizam uma inconstância nessa satisfação. Afirmam as categorias pesquisadas há existência de conflitos, uma vez que não houve por parte da ampla maioria a sinalização da escala “não há conflitos” nas questões pesquisadas referente ao tema. Os conflitos, segundo a pesquisa apresentam causas tanto de cunho institucional como de interesse privativo, bem como advindos das relações interpessoais, uma vez que sinalizam a ampla maioria concordância parcial com os quesitos que tratavam de tais questões, assim não há por parte da ampla maioria pesquisada a negativa, via sinalização da opção “discordo”, em relação a esses quesitos. Logo os conflitos apresentam como fatores motivacionais dos mesmos tais fatores supracitados, nos levando inferir que a predominância de um fator sobre outro se torna circunstancial.

Conforme salientam as categorias pesquisadas com relação a sua ampla maioria, tanto para os estáveis como para os não estáveis, o conflito é causa de disfunção e estagnação organizacional em algumas ocasiões, ao passo que sinalizam nessa afirmativa uma concordância parcial com a questão. Observa-se na instituição a disseminação da informação de forma rápida e clara, o reconhecimento laboral dos sujeitos e a avaliação do desempenho como incipiente e sem constância, uma vez que tanto estáveis como não estáveis os demarcam em termos de ocorrência como em alguns momentos, podendo nos levar a aludir que esses fatores tornam-se fontes de conflito institucional quando não ocorrem como deveriam. Tornam-se assim aspectos a serem contemplados com políticas de gestão que os torne constantes e conseqüentemente reduzam a incidência de conflitos em função dos mesmos.

Artigos

Tanto estáveis quanto não estáveis apontam a alternativa “na maioria das vezes” em relação à definição clara dos objetivos para cada setor, a escala “em alguns momentos” em relação à oportunidade da discussão aberta sobre os conflitos. Logo, é passível de dedução que ambas as categorias detêm a mesma percepção acerca desses fatores, ou seja, a estabilidade não se torna um fator de diferenciação da percepção.

Assim, a inconstância de definição clara dos objetivos institucionais para cada setor, bem como a falta de mecanismos explícitos e delineados que possibilite a constante discussão dos problemas no intuito de minimizar ou solucionar conflitos, uma vez que esses se fazem dialogados, tornam-se fatores potencializadores para a existência de conflitos na presente instituição.

A pesquisa também demonstrou discordância entre as categorias estáveis e não estáveis em relação ao clima de respeito institucional, uma vez que, os não estáveis inferem sempre haver o presente clima e os estáveis dizem da existência do mesmo em alguns momentos. Assim, havendo uma percepção diferenciada entre as categorias pesquisadas, bem como em relação à integração dos funcionários, onde, os estáveis dizem que a ocorrência se encontra na escala “em alguns momentos” e para os não estáveis “na maioria das vezes”. Observa-se uma visão institucional diferenciada entre as duas categorias no que tange clima de respeito e a integração dos funcionários, onde os estáveis desenham um perfil institucional menos favorável a existência desses quesitos, logo um ambiente organizacional mais favorável ao conflito e os não estáveis mais propício a existência desses fatores. Assim, infere-se um clima institucional diferenciado na percepção das categorias pesquisadas.

Em relação ao processo de negociação institucional observa-se ambas as categorias pesquisadas compactuarem com a mesma preposição em relação à temática, uma vez que, ambas, nas questões pesquisadas em relação a negociação assinalam a opção “em alguns momentos”. Assim, a instituição apresenta-se deficitário em regular e estabelecer com constância mecanismos que facilitem o processo de negociação institucional, e principalmente, mecanismos que se pautem no pressuposto do ganha-ganha. Logo, para ambas as categorias pesquisadas a instituição “em alguns momentos” usa adequadamente o poder na solução dos conflitos. Alude-se que os mecanismos de negociação não se encontram bem delineados na instituição e se faz diminuto e variável, uma vez que não são constantes nem os mecanismos nem sua ocorrência.

Artigos

Podemos averiguar que em relação a questão problema do presente estudo, se há relações de poder, de negociação e conflito em uma instituição onde a presença se faz legitimada via um concurso público? Conclui-se que sim, sendo as relações interpessoais saudáveis não correlacionadas com a estabilidade, mas sim com as dinâmicas institucionais ao fazer uso das instâncias do poder e da negociação, podendo gerar pela utilização inadequada do primeiro e inconstante do segundo conflitos institucionais, bem como é importante salientar que as organizações para além de leis e estrutura física, são compostas por pessoas sendo essas fundamentais no estabelecimento de relações saudáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBETA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7ª ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

BAUMAN, Z. 1925. **Vida Líquida**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Disponível em: < <http://www.ifg.edu.br/> > acesso em: 12 dez. 201

Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GESPÚBLICA; Prêmio Nacional da Gestão Pública – PQGF; **Instruções para Avaliação da Gestão Pública** – 2008/2009; Brasília; MP, SEGES, 2008. Versão 1/2008.

CHIAVENATO, Idalberto. Decorrências da teoria das relações humanas. In: CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da administração**. 7º Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos: edição compacta**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 1998

CHIAVENATO, Idalberto. Teoria comportamental da administração. In: CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da administração**. 7º Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HANDY, Charles B. Da liderança. In: HANDY, Charles B. **Como compreender as organizações**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

MALUF, Rui Tavares . **Gestão de Pessoas e o Setor Público**. Disponível em: <<http://www.processoedecisao.com.br/ART-GPTextBasico2013.pdf>> acesso em: 12 dez. 2013.

MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de administração pública: foco nas instituições e ações governamentais**. 3° Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROBBINS, Stephen P. Abordagens básicas sobre liderança. In: ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. 11° Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROBBINS, Stephen P. o que é comportamento organizacional. In: ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. 11° Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 117-124.

SOTO, Eduardo. **Comportamento organizacional: o impacto das emoções**. São Paulo: Thomson editores, 2005.

WAGNER III, Jonh A., HOLLEMBECK, Jonh R. poder, conflito e negociação. In: WAGNER III, Jonh A., HOLLEMBECK, Jonh R. **Comportamento organizacional criando vantagem competitiva**. São Paulo: Saraiva, 2004.

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: O PACTO PELA EDUCAÇÃO, O PROGRAMA NOVO FUTURO E A CRIAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPI)*

Diguerson Gomes da Silva **

Lucas Bispo Rocha ***

RESUMO

O presente artigo propõe apresentar os aspectos gerais que serviram de base para a criação dos Centros de Ensino Médio em Período Integral (CEPI's). Analisaremos a implementação das políticas de governo que propõem melhorar e reestruturar o sistema estadual de educação, nesse sentido a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), propõe uma reforma estrutural, com ações definidas pelo Pacto Pela Educação. Buscaremos demonstrar as diretrizes gerais em que a SEDUC se pauta para justificar a proposta de reestruturação do sistema educacional e as ações que estão sendo desenvolvidas para alcançar os resultados propostos, sendo o programa novo futuro a parte teórica e os CEPIs como parte prática deste programa. Tentaremos deste modo, observar as possibilidades de efetivação desta reforma.

Palavras-chave: Pacto Pela Educação; Programa Novo Futuro; Centros de Ensino Médio em Período Integral (CEPI's).

INTRODUÇÃO

Considerando a necessidade de reforma na educação e no modelo de ensino, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), implanta diversas ações, com a intenção de reestruturar a rede pública estadual de ensino, tendo como precursor o Pacto pela Educação. Este pacto deu subsídio ao programa Novo Futuro, que tem como finalidade a implementação das escolas de tempo integral. Implantação que fora determinada por meio da lei 17.920/12, que cria os Centros de Ensino Médio em Tempo Integral (CEPI's) em Goiás.

* Artigo elaborado como requisito da pesquisa sobre a escola pública de tempo integral em Goiás. Pesquisa integrante e financiada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID/CAPES) – Subprojeto História. Sob a coordenação da professora MS. Fabiane Costa Oliveira e do professor MS. Rainer Gonçalves Sousa.

** Graduando em História pelo IFG/Câmpus Goiânia e bolsista do PIBID/História.

*** Graduando em História pelo IFG/Câmpus Goiânia e bolsista do PIBID/História.

Analisar a política de implementação da escola em tempo integral em Goiás é a proposta deste artigo: entender como foi “gerada”, como esta sendo mantida e quais as principais características dos CEPI’s.

Para realização deste trabalho nos baseamos em nossa experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) no CEPI Professor Pedro Gomes, na análise documental de informações disponibilizadas pela SEDUC, em pesquisas que debatem a cerca da escola de tempo integral e a aplicação de um questionário na Superintendência de Ensino Médio/SEDUC. Sabemos que a SEDUC adota esta modalidade também nas escolas que ofertam ensino fundamental, no entanto, iremos restringir nossa análise apenas ao Programa Novo Futuro, que respalda o Centro de Ensino Médio em Período Integral.

Para fala da escola pública de tempo integral em Goiás devemos considerar de modo amplo as implicações e o caminho percorrido até se chegar ao modelo que está sendo implantado na rede estadual. Afinal, a educação pública, acessível e de qualidade são os objetivos almejados pelo sistema educacional público.

Discutiremos os limites e possibilidades de superação do paradigma tradicional de educação, a partir da implantação do CEPI que surge justamente como proposta para solucionar os problemas em relação ao modelo tradicional de ensino, que é considerado insuficiente para melhorar qualitativamente o aprendizado.

PACTO PELA EDUCAÇÃO E PROGRAMA NOVO FUTURO: FASES DA REFORMA EDUCACIONAL

Tendo em vista a compreensão da historicidade do processo de estruturação da escola de tempo integral em Goiás, é importante salientar quais foram os dispositivos legais para o surgimento deste modelo de escola.

Pacto pela Educação

A SEDUC propõe uma reforma educacional em sua rede de ensino, nesse sentido, o primeiro passo foi elaborar o Pacto pela Educação que tem por objetivo principal reestruturar a rede de forma ampla.

Os pilares da reforma educacional são um conjunto de iniciativas que tem o foco no aprendizado dos alunos e está estruturado em cinco pilares que contemplam os

principais aspectos da educação escolar em vinte e cinco metas¹. Estes pilares são: 1. Valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2. Adotar prática de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; 3. Reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4. Estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e 5. Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (SEDUC, 2011).

O Pacto foi planejado e estruturado a partir do ano de 2011, que segundo a Superintendência de Ensino Médio foi construído a partir do diálogo com as quarenta Subsecretarias Regionais de Educação de Goiás. Suas ações estratégicas são previstas para um plano de 2012/2015.

Desta forma o Pacto pela Educação representa um plano de ação com delimitação de metas a serem alcançadas para a reforma educacional proposta. A SEDUC utiliza índices de avaliação da educação que são fornecidos pelo MEC, então concluímos que a Secretaria baseia-se em dados quantitativos para justificar a criação e implantação do Pacto. Constatamos na justificativa oficial que:

A educação pública goiana ainda apresenta carências no que se refere ao aprendizado dos alunos.

Isso pode ser verificado, por exemplo, pelo ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil. Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27)², que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007(3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82) mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07.

Um dos fatores que contribuem para o baixo desempenho é a alta taxa de abandono dos alunos ao longo da educação básica (SEDUC, 2011).

A partir desses elementos a SEDUC considera que:

¹ As 25 metas estabelecidas dentro dos 5 pilares são: **Pilar 1** - 1. Valorização do plano de carreira do docente; 2. Escola de formação de professores; 3. Academia de lideranças; 4. Residência educacional. **Pilar 2** - 5. Currículo referência; 6. Tutoria pedagógica; 7. Educação em tempo integral; 8. Novo ensino médio; 9. EJA profissionalizante; 10. Rede de colaboração; 11. Investimento em TI para reforçar o aprendizado; **Pilar 3** - 12. Suporte as escolas vulneráveis; 13. Correção da distorção idade/série; 14. Redução da evasão e da reprovação; 15. Apoio às diversidades; **Pilar 4** - 16. Índice o desempenho educacional em Goiás; 17. Bônus por desempenho dos servidores; 18. Prêmio escolar; 19. Poupança para alunos; 20. Educadores do ano; **Pilar 5** - 21. Excelência em infraestrutura; 22. Escola modelo e comunidade; 23. Integração educacional com os municípios; 24. Excelência de gestão da secretaria e 25. Otimização dos gastos. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp>. Acesso em: 25/Ago./2014.

² Apesar de haver aumento nos índices educacionais nos anos em que a SEDUC se refere, o desenvolvimento que houve não foi capaz de fazer o estado avançar posições, pois outros estados também melhoraram seus índices.

Esses dados indicam que as mudanças são, além de necessárias, urgentes. A hora de mudar é agora. A Secretaria da Educação está convicta de que com essa ampla reforma será possível dotar o sistema educacional na rede pública estadual de mecanismos seguros para ampliar as chances de aprendizado e de sucesso dos alunos (SEDUC, 2011).

Ressaltamos que nosso objetivo neste trabalho não é discutir de modo aprofundado as particularidades destes dados, mas demonstrar os alicerces e as bases em que a SEDUC se utiliza para justificar a das escolas em período integral em Goiás e demonstrar que estes dados respaldam os argumentos oficiais sobre a reforma da educação no Estado.

Programa Novo Futuro

O programa Novo Futuro é fruto das discussões do Pacto pela educação. Podemos considerar que é a parte administrativa, que gerencia e planeja, além de atender as necessidades da escola de tempo integral. Foi criado para respaldar o atendimento e a implantação dessas escolas no estado de Goiás. Este programa é integrado a SEDUC e responde a uma hierarquia institucional, estando vinculada a Superintendência de Ensino Médio.

A SEDUC criou Gerências exclusivas para coordenar o Programa Novo Futuro, sendo Gerência de Planejamento e Apoio Administrativo e Financeiro dos Centros de Ensino Médio em Período Integral e a Gerência de Apoio Pedagógico dos Centros de Ensino Médio em Período Integral (SEDUC, 2012), ou seja, o CEPI é o elemento prático, enquanto o Programa Novo Futuro é a parte teórica e gerencial da escola em tempo estendido.

Como já mencionado, o programa Novo Futuro atende as diretrizes propostas nos cinco pilares do Pacto pela Educação, que tem por principal objetivo realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (SEDUC, 2012), logo, a escola em Período Integral está inclusa nesta proposta.

CENTROS DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPI's): SÚMULA DA ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL EM GOIÁS

No Estado de Goiás algumas escolas que atendiam em período parcial se transformaram em escolas de tempo integral, denominadas CEPI's. Essa implantação se pautou na parceria do Programa Novo Futuro com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)/PE.

Sabemos que o ICE forneceu treinamento de pessoal e material de apoio para a implantação das escolas de tempo integral. Apesar de constar no site do ICE informações sobre o convênio com a SEDUC, não encontramos documentos que definem de forma objetiva os itens desse acordo.

Implantação e localização

A SEDUC iniciou o atendimento nas unidades em período integral a partir do ano de 2013, com a implantação em quinze escolas³, seguindo a Lei Estadual 17.920/2012, esse número foi expandindo para mais sete⁴ escolas no início de 2014, atualmente existem cento e vinte CEPI's distribuídos pelo estado (SEDUC, 2014)⁵.

A localização dos CEPI's é variada, das primeiras unidades, temos o total absoluto de vinte e uma unidades até o início de 2014, onze se encontram na região metropolitana de Goiânia; oito delas localizadas na própria capital, duas na cidade de Aparecida de Goiânia, e uma na cidade de Inhumas. Das outras unidades espalhadas pelo interior, cada localidade conta com apenas um estabelecimento com atendimento em tempo integral. A partir do ano de 2013, iniciaram as atividades dos CEPI's nas

³ Escolas implantadas em 2013: I – Colégio Estadual "Professor Pedro Gomes", de Goiânia; II – Colégio Oficial de Goiaz, que passa a denominar-se Colégio Estadual "Liceu de Goiânia"; III – Colégio Estadual Pré-Universitário, de Goiânia; IV – Escola Estadual de 1º Grau "Professor José Carlos de Almeida", que passa a denominar-se Colégio Estadual "José Carlos de Almeida", de Goiânia; V – Colégio Estadual "Pedro Xavier Teixeira", de Goiânia; VI – Colégio Estadual "Carlos Alberto de Deus", de Goiânia; VII – Colégio Estadual "Juvenal José Pedrosa", de Goiânia; VIII – Escola Estadual de 1º Grau Professor Joaquim Carvalho Ferreira, que passa a denominar-se Colégio Estadual "Joaquim Carvalho Ferreira", de Goiânia; IX – Colégio Estadual "Ary Ribeiro Valadão Filho" de Inhumas; X – Colégio Estadual "Zulca Peixoto de Paiva", de Cristalina; XI – Escola Estadual Polivalente de 1º Grau "Dr. Tharsis Campos", que passa a denominar-se Colégio Estadual Polivalente "Dr. Tharsis Campos", de Catalão; XII – Escola Estadual de 1º Grau "Dr. Genserico Gonzaga Jayme", que passa a denominar-se Colégio Estadual "Dr. Genserico Gonzaga Jayme", de Anápolis; XIII – Colégio Estadual "Sylvio de Mello", de Morrinhos; XIV – Colégio Estadual "Dom Veloso", de Itumbiara; XV – Colégio Estadual "Cecília Meirelles", de Aparecida de Goiânia.

⁴ Em 2014 foram transformadas em Centros de Ensino em Período Integral – CEPI, as seguintes unidades escolares: I – Colégio Estadual "Polivalente Antônio Carlos Paniago", de Mineiros; II – Colégio Estadual "Américo Antunes", de São Luís dos Montes Belos; III – Colégio Estadual "Professor Sérgio Fayad Generoso", de Formosa; IV – Colégio Estadual "José Feliciano Ferreira", de Jataí; V – Colégio Estadual "Osório Raimundo de Lima", de Iporá; VI – Colégio Estadual "Garavelo Park", de Aparecida de Goiânia; VII – Colégio Estadual "Professor Alcide Jubé", de Cidade de Goiás.

⁵ 120 é a quantidade atualizada dos CEPI's, e estão distribuídas por todo o estado de Goiás. Informações disponíveis no site: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Pagina.aspx?idPagina=57>. Acesso em: 25/Ago./2014.

idades de Cristalina, Catalão, Anápolis, Morrinhos e Itumbiara, e a partir do ano de 2014, nas unidades das cidades de Mineiros, São Luís dos Montes Belos, Formosa, Jataí, Iporá e Cidade de Goiás (SEDUC, 2014).

Segundo a Superintendência de Ensino Médio, a escolha das unidades onde se implantou o tempo integral, dependeu da capacidade do espaço físico em receber adequações para a oferta da modalidade, ainda nesse sentido, deve haver espaço, para que exista possibilidade de ampliação física, na perspectiva de adequar este ambiente para a proposta dos CEPI's.

Definindo as práticas dos Centros de Ensino Médio em Período Integral

Na intenção de entender as delimitações do que é um CEPI em Goiás, no sentido de compreender este fato e suas especificidades, é importante considerar outras experiências ocorridas no país e temos que levar em conta alguns aspectos principais dos discursos que norteiam a definição de escola em tempo integral.

É importante, em primeiro lugar, saber o posicionamento do CEPI enquanto proposta de ensino em tempo integral. Nesse sentido, podemos partir de três conceitos que permeiam a discussão: educação em Período Integral, Educação Integral e Educação Integrada (GALTER, 2007, p. 123). Em síntese, o primeiro conceito, o da Educação em Tempo Integral, determina que o aluno deve permanecer o dia todo na escola, o segundo, a Educação Integral, ressalta que a formação deve preparar o indivíduo para a vida, desenvolvendo todas suas aptidões, modelo este, idealizado para uma sociedade sem classes, elaborada a partir das ideias de Bakunin, e o terceiro conceito, Educação Integrada, que a partir de ideais da escola nova, afirma que a escola deve ter funções também sociais, suprindo as necessidades básicas dos alunos, como por exemplo, fornecer alimento, segurança e atendimento a saúde.

Os autores Cezar Ricardo de Freitas e Maria Inalva Galter (2007) constataram a partir da leitura de duas obras literárias, sendo a de Manuel Antônio de Almeida e Raul Pompéia, que, a educação em tempo integral não é novidade histórica, desde modo, quando a escola era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a tarefa educativa era realizada em período integral, deixando explícito, portanto, que o estudante permanecia em ambiente escolar todo o dia (GALTER, 2007, p. 124).

A abordagem de Educação integral surge ainda no século XIX, sendo um dos defensores desta tese Bakunin, a proposta consiste basicamente em uma escola que

formasse o indivíduo em sua integralidade, no sentido de desenvolver nele todas suas aptidões:

Por volta de 1830, Bakunin apresenta na Rússia a concepção de educação integral. No entanto, essa proposta era para um modelo de sociedade onde não existissem classes. Nessa sociedade idealizada, o sentido integral seria um aliado para consolidar a liberdade dos trabalhadores, por meio de uma educação científica, compreendendo também o ensino industrial e prático (...). Ele defende uma formação para que o homem tenha todas as suas potencialidades desenvolvidas, não apenas aquela voltada para a produção (...). Uma aprendizagem para além da concorrência na sociedade capitalista, em que todas as potencialidades humanas (científica, artística, cultural, produtiva) sejam consideradas e desenvolvidas (GALTER, 2007, p. 126).

O terceiro conceito que podemos destacar para o modelo de escola em que estamos analisando surge com o movimento conhecido por escola nova, no século XX, que influência com força o pensamento sobre a educação. O escolanovismo baseava-se nos ideais liberais, objetivando a formação de um “cidadão”, inserido numa sociedade democrática burguesa (GALTER, 2007).

Considerando as ações e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos CEPIS, podemos considerar que estes centros tem características de escola de tempo integral, de modo que a lei estadual 17.920/12 certifica restritamente o caráter de atendimento em horário estendido dessas unidades, ou seja, o aluno deve permanecer o dia todo na escola.

O debate sobre a escola de tempo integral ressalta que esta instituição pode ser uma alternativa de resolução de problemas sociais, Vitor Henrique Paro diz que:

Os defensores da medida utilizam, como eixo central de justificação, a necessidade de resolver o problema do menor abandonado que, principalmente nos grandes centros urbanos, é, explícita ou implicitamente, considerado como um problema de segurança, da população. Assim, a escola de período integral apresenta-se como a solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização de justiça social para esta parcela da população. Em acréscimo a essa argumentação, há a alegação da insuficiência do turno de quatro horas diárias para dar conta de todo o conteúdo educativo adequado (PARO, 1988, p. 12).

Quanto à criação dos CEPIS, não se observa a justificativa da escola acolhedora. De fato estes Centros de Ensino surgem não a partir de uma demanda social por atendimentos básicos a saúde, a segurança e a alimentação ou como alternativa aos jovens infratores. Os CEPIS surgem a partir da necessidade da própria Secretaria em propor alternativas a educação em Goiás frente aos indicadores relativamente ruins da rede pública estadual de ensino.

Limites do CEPI enquanto alternativa para melhorar a educação

Nas informações disponibilizadas pela SEDUC, não existe nenhuma afirmação que o modelo de escola em tempo integral que está sendo implanta em Goiás tem função social. Para a SEDUC:

Os Centros de Ensino em Período integral tem uma perspectiva inovadora buscando a ampliação do tempo escolar com qualidade. Estes centros contribuem para a melhoria do ensino médio em Goiás, oferecendo aos jovens goianos a oportunidade de vivenciarem um currículo diferenciado, dedicado ao desenvolvimento de suas habilidades e competências para que possam se preparar diariamente para o exercício da cidadania (Médio, 2014).

O CEPI não se apresenta como alternativa a escola pública de turno regular (quatro horas), e sim como complemento desta escola, à medida que não propõe mudanças significativas na estrutura pedagógica. Podemos fazer tal afirmativa a partir das seguintes informações disponibilizadas pela SEDUC:

A matriz curricular é constituída a partir da matriz para o ensino médio vigente na rede estadual em Goiás e contempla, além das disciplinas do Núcleo Comum, disciplinas inovadoras em conteúdo e privilegiando o protagonismo dos jovens. As disciplinas do núcleo básico comum são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. O núcleo diversificado é composto pelas seguintes matérias: Práticas de Laboratório, Avaliação semanal, preparação pós-médio, estudo orientado, projeto de vida, prática curricular I (eletiva), pratica curricular II (eletiva) e protagonismo juvenil.

A matriz curricular demonstra que não há mudança significativa, ela é a mesma escola com práticas maquiadas (MOTA, 2006).

O que pretendemos afirmar, é que não há mudança impactante na estrutura pedagógica, existe, evidentemente, as mesmas práticas adotadas nas escolas de tempo parcial, com acréscimo de algumas disciplinas seguido pelo aumento da permanência na escola. Estes elementos atrelados, não são capazes de alterar profundamente as relações pré-estabelecidas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer uma definição ou um balanço sobre a implantação da escola em tempo integral em Goiás de modo superficial se torna perigoso, à medida que se deixa de observar alguns elementos desta proposta. Podemos delimitar o lugar desta escola na educação do Estado, somente a partir da observação, de modo amplo, das mudanças que estão sendo propostas e desenvolvidas pela SEDUC.

Estabelecida o que é a escola de tempo integral em Goiás (CEPI), ou seja, que ela vem de uma tentativa de reforma geral da educação, e aponta para um eixo disciplinar diferente. Podemos concluir que ela, também esta inserida dentro da realidade estrutural da educação.

Importante destacar que a SEDUC por meio dos dados aqui apresentados, vê a escola de tempo integral como algo para melhorar os índices educacionais tais como o Índice de Avaliação da Educação Básica (Ideb). A escola de tempo integral, partindo da proposta do CEPI, pode não ser o grande elemento de salvação da educação e da escola pública em Goiás, mas, pode ser de fundamental importância, principalmente por inserir, de certo modo, o debate da necessidade de melhorias na educação pública.

Um elemento que podemos considerar importante, para que a implantação da educação em tempo integral seja efetivada com sucesso é envolver toda a comunidade da educação nas discussões, mantendo o debate de forma democrática. E nesse ponto não foi evidenciada de forma concreta a abertura para construção do programa de forma dialogada.

REFERENCIAS

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **O lugar da educação integral na política social**. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166/195>. Acesso em: 26/Jun./2014.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. **Para a onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>. Acesso em: 25/Jun./2014.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. **Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX**. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/660>. Acesso em: 25/Jun./2014.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto Pela Educação**. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>. Acesso em: 05/Jul./2014.

_____. **Programa Novo Futuro**. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx>. Acesso em: 05/Jul./2014.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. Lei 17.920 de Criação dos Centros de Ensino em Período Integral, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm. Acesso em: 05/Jul./2014.

ICE Brasil. **Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação**. Disponível em: <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/?s=Goi%C3%A1s&x=0&y=0>. Acesso em: 25/Ago./2014.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/escola_de_tempo_int.pdf. Acesso em: 25/jun./2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral**. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/173/201>. Acesso em: 24/Jun./2014.

PARO, Vitor Henrique. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/707.pdf>. Acesso em: 23/Jun./2014.

Goiânia. **Questionário aplicado**. Superintendência de Ensino Médio /SEDUC. 27 de junho de 2014.

COMPREENDENDO A CRISE DA EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT

Camilla G. N. Borges*

RESUMO

O presente artigo discute a reflexão de Hannah Arendt sobre a crise da educação no mundo contemporâneo. Ensinando que crítica e crise são fenômenos modernos indissociáveis e nos convida a enxergar a crise como momento privilegiado para o exercício da atividade da crítica. Para Arendt, a crise na educação deve ser entendida como oportunidade crucial para reflexões críticas a respeito do próprio processo educativo.

A obra de Arendt é considerada em diálogo com a perspectiva de Marx, não com o objetivo de torna-la mais uma voz marxista, mas, sim, objetivando a educação como parte essencial da totalidade de nossa sociedade.

Palavras-chave: Arendt, Autoridade, Educação

INTRODUÇÃO

Uma rápida e simples pesquisa em artigos e trabalhos apresentados em fontes relacionadas ao tema da educação, nos leva a constatar o que de fato propõe os sentidos comuns que nos circundam, ocorre sim, uma crise no ensino. Ora os artigos se fundamentam na perspectiva dos professores, incentivando-os a uma perseverança no esforço pela causa da educação, ora inquirindo quais seriam os problemas, nesses casos, muito se fala em metodologias didáticas; ora averiguando questões de ordem psicológica, de modo que o educador tenha uma atitude compreensiva com o aluno. Outras vezes, transferem ao Estado a culpa por uma educação deficitária. Hannah Arendt, porém, problematiza em seu artigo “A crise da educação” a partir de uma perspectiva ontológica, em que esse é apenas mais um sintoma do correlato de uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo. A autora

* Graduanda em Ciências Sociais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Contato: camillagnb@hotmail.com

argumenta utilizando como recursos análises fenomenológicas e filológicas que jazem nas relações humanas a fim de observar aspectos mais profundos da discussão.

Publicado pela primeira vez em 1957, o artigo permanece demasiadamente profícuo. A autora inicia sua discussão tratando da crise geral no mundo moderno, dos quais o mais destacado e digno de observação é o da educação. Apesar dos esforços pela resolução dessa crise, a incapacidade de solucioná-la somada à maneira como ela atingiu o campo da política são as principais provas de seu caráter problemático e dos graves prejuízos sociais causados por ela. No entanto, a crise é uma dádiva não como fruto do celeste, nem como experiência de deleite, mas, é dádiva porque propicia a revisão, a análise, à desconstrução dos paradigmas estatizantes.

Utilizando como caso específico de certo tempo, a América, Arendt revela o caráter político desempenhado pela educação em momentos da história humana. A análise da crise na educação americana possibilita o conhecimento, a compreensão de elementos tanto particularmente educacionais como qualquer outro elemento da realidade mundial. Sendo assim, esse caráter americano, devido sua história como terra de imigrantes, de desejo pelo novo, de “americanização” dos pequenos recém-chegados, de alcançar os pais dessas crianças estrangeiras, promovendo uma singular importância política à educação, não deve ser confundido com o uso da educação como instrumento da política, ocorrido na Europa. Foi a partir de uma forte influência de Rousseau que a modernidade em muitos lugares, mas principalmente na Europa, assumiu uma perspectiva de que as crianças são a esperança da realização dos ideais políticos de uma sociedade, de modo que fora assim que a educação ganhou esse caráter de instrumento político. Arendt crítica tal atitude, ao dizer que,

[...] a educação não pode desempenhar nenhum papel na política porque na política se lida sempre com pessoas já educadas. Aqueles que se propõem educar adultos, o que realmente pretendem é agir como seus guardiões e afastá-los da atividade política. (ARENDR, 2005, p. 3).

E quando a educação se volta para os já educados ela não tem outro propósito senão o do controle coercitivo. Durkheim se debruçou sobre a questão do ensino como fundamental para a integração de todos na sociedade, no entanto, a educação escolar não é possível sem a definição e a imposição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas. É preciso que os alunos adquiram certos valores, certas crenças, certos hábitos, certas atitudes. Cumprindo um mandato social, o professor então atua no

sentido de os levar a respeitar certas regras. Na prática, este objetivo pressupõe e exige que o professor tenha autoridade (DURKHEIM, 1972, p. 53-54). Essa autoridade é desempenhada numa relação completamente assimétrica.

Sendo a América, um país democrático, então igualitário, desse modo, incorporando tão arraigadamente seus ideais, a educação assume o aspecto de educação de massa, atingindo indiscriminadamente todas as classes sociais. De início, isto parece totalmente desejável, porém, também é um agravante da crise na educação. Segundo Arendt:

Deste modo, o que faz com que a crise da educação seja tão especialmente aguda entre nós é o temperamento político do país, o qual luta, por si próprio, por igualar ou apagar tanto quanto possível a diferença entre novos e velhos, entre dotados e não dotados, enfim, entre crianças e adultos, em particular, entre alunos e professores. É óbvio que este nivelamento só pode ser efetivamente alcançado à custa da autoridade do professor e em detrimento dos estudantes mais dotados. (ARENDR, 2005, p. 5).

Essa contradição se funda numa concepção de que a mera compreensão dos indivíduos como iguais promove a real manutenção das necessidades de cada um. Para Franco Cambi, esse momento em que a educação se apresenta como uma educação para o poder, e para a conformação aos seus modelos de forma implícita, momento quando se torna explícito o objetivo educativo, mas, paradoxalmente a um desejo de libertação do indivíduo, está um desejo de governo, que é essencialmente padronizante. Nas palavras de Cambi:

[...]a modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também, contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno. (CAMBI, 1999, p. 203).

Cambi, deixa bem claro que o artesão desse complexo projeto de pedagogização da sociedade, de formação e produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado, entendido como poder exercido de um centro. Na política, a igualdade é sumamente necessária, pois, como exemplo, no caso da relação entre negros e brancos, não há diferença, nesse campo todos são iguais. Porém, no campo da educação cada um tem o direito de seguir determinado costume, de ter

uma instrução aos modos de sua cultura. Não supondo inferioridade ou superioridade, mas sim, valorizando as singularidades e diversidades de cada um, as quais são verdadeiras fontes de riquezas humanas e culturais. Igualdade na educação pode significar massificação, igualdade na política implica direitos e deveres iguais para todos. Para Arendt, o problema educacional é um problema político de primeira grandeza e não simplesmente uma questão pedagógica. Mas, não significa que a educação deve ser empreendida como ferramenta política, no sentido coercitivo e conformativo.

As consequências que derivam dessa tentativa de nivelamento, segundo Arendt, são explicadas pela construção de “um mundo à parte da criança”, em que essas crianças adquirem autonomia educativa, de modo que, igualada entre os do seu grupo, e entregues a essa sua autonomia, não comungam o mundo dos adultos. Outra construção ideal que se deu fora a especialização de um professor na própria ação do ensino, não mais especialista em um saber específico. Retirando-se assim, a fonte mais legítima da autoridade do professor, a sua específica competência. Essa mesma autoridade que conferia ao professor a capacidade de ser exercida sem a necessidade de autoritarismos no ambiente do ensino. A terceira idealização desse tripé idealizante fora construído pelo pragmatismo do saber-fazer, em que se inculca o domínio de um fazer. Há, conforme a autora, um reconhecimento do caráter destrutivo dessa tríade. O fracasso da função mediadora que a educação deveriam cumprir entre o ambiente familiar e o mundo adulto vem se agravando em função das escolhas pedagógicas baseadas nessa tríade. Em vez de se estabelecer enquanto lugar fundamental de formação e preparação de jovens e crianças para o mundo público dos adultos, o campo educacional viu surgir métodos pedagógicos e psicológicos centrados num mundo à parte da criança, que se encontra alienada do mundo real em que habita.

Urgindo antes, não de metodologias e respostas fáceis, mas de uma discussão que aponta para o cerne desses problemas que são sintomas de uma crise geral. Essa emancipação das mulheres, das crianças e dos trabalhadores aponta senão para uma liberdade individual, uma rejeição das responsabilidades sociais.

É que, em todo o lado onde a verdadeira autoridade existia, ela estava unida à responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. Nesse sentido, se se retira a autoridade da vida política e pública, isso pode querer significar que, daí em diante, passa a ser exigida a cada um uma igual responsabilidade pelo curso do mundo. Mas, isso pode também querer dizer que, consciente ou inconscientemente, as exigências do mundo e a sua necessidade de ordem

estão a ser repudiadas; que a responsabilidade pelo mundo está, toda ela, a ser rejeitada, isto é, tanto a responsabilidade de dar ordens como a de lhes obedecer. Não há dúvida de que, na moderna perda de autoridade, estas intenções desempenham ambas o seu papel e têm muitas vezes trabalhado juntas, de forma simultânea e inextricável. (ARENDRT, 2005, p. 11)

A crise na educação, como a própria Arendt sugere no início de sua discussão, não é má em si mesma, antes, deve ser entendida como parte da tensão inevitável entre novidade e conservação que experimentamos na existência humana histórica. É interessante também, pensar a educação como o fruto do labor humano e não como algo com existência autônoma, portanto, como um papel fetichizado. Conforme argumenta Ivo Tonet:

Já aqui pode-se perceber que o sentido da educação não é determinado por ela mesma. Vale dizer, não são os que fazem a educação e nem sequer o Estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido dessa atividade. Nesses vários níveis se decide a sua forma concreta, mas não o seu sentido mais profundo. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social é óbvio que em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação. (TONET, 2011, p. 10)

Logo, a educação é produto humano, produto dessa intermediação necessária entre o velho mundo e os recém-chegados, e assim a renovação dessa existência humana. Mas, não se devem buscar formas rígidas que como receitas de bolo sempre terão sucesso no que se propõe. Cada momento e lugar histórico produzirão seus ideais e seus meios para a educação. Os conflitos e as crises, como nos ensina a história, são sempre recorrentes. A educação medieval exemplifica bem como esse problema não é apenas local e específico dos dias atuais, mas que se funda na sua origem, digo como fruto das humanidades de dados momentos históricos. A educação ofertada na idade média era fruto de uma interpretação enclausurante do cristianismo que reproduzia em sua metodologia e filosofia de ensino justamente esse encarceramento do humano, essa práxis se fundava em uma hermenêutica equivocada, mas consensualmente aceita e legitimada pelas instituições sociais do período. A despeito de qualquer discussão teológica que se possa fazer a esse respeito, o que aqui nos compete é observar como de fato, cada momento histórico produz sua forma concreta de educação.

Hannah Arendt ao finalizar sua análise, busca equacionar o necessário equilíbrio na utilização da autoridade e da tradição no âmbito educacional, que agora emerge em um mundo não mais sustentado pela autoridade e pelas velhas convenções

tradicionais. De forma brilhante, ela propõe não o mundo da criança, mas o mundo da educação, distinto de outros domínios, a fim de que se possa utilizar, conforme for devido, a autoridade e a tradição. Porque é preciso voltar-se para o passado do nosso velho mundo a fim de aprendermos o que ele é, e a escola deve exercer esse papel de apresentar às crianças o que é o mundo, a autora refuta a concepção da educação como uma iniciação na arte de viver, lhe entregar respostas prontas em minimizações do mundo.

Essa reorganização do processo educativo já é uma necessidade de reafirmação da identidade daquilo que se pretende chamar por escola, ou do que seja educação. A criação desse mundo como a delimitação de um ambiente específico, para então definir sua atuação, seus objetivos e limites, não é outra coisa senão parte dessa crise mais geral de perda de identidades, o fruto de uma sociedade que através das elaborações de Marx, compreendemos que tornou-se uma enorme ausência e vazio de valores, mas, ao mesmo tempo, em meio a uma desconcertante abundância de possibilidades novas, criando sempre contrários constantes. Um tempo em que, como disse Marx: “tudo o que é sólido desmancha no ar”. Vivemos num momento histórico de fragmentação, num tempo de pleno individualismo, em que os indivíduos buscam um orgasmo existencial cotidiano e ininterrupto. Sintomas muito bem alcançados e percebidos por Hannah Arendt em sua busca pelas raízes do problema ao observar a crise na educação, que é, portanto, uma crise existencial em que ninguém deseja se responsabilizar pelo mundo, pela vida.

Desse modo, perante a atual crise de identidade e de valores, a autora propõe essa delimitação da educação como lugar específico, com identidade e linguagem específicas. Concordando com a autora, mas, desejosa de ressaltar o retorno a uma problematização que não se deve limitar à uma parte do todo em que se constitui a crise, mas, abarcando o todo em que se constitui a sociedade e em que vivem os educandos. Desse modo, não será possível nos restringirmos a uma análise superficial, em que os educandos são percebidos nesse aspecto isolado e não no aspecto amplo em que se constituem. Nessa perspectiva alcançaremos de fato uma educação humana, integral, responsável e transdisciplinar, não parcial, não fragmentada, não imediatista. Nos enriquece muito finalizarmos com as conclusões de Arendt neste presente artigo:

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos

jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDDT, 2005, p. 14)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana**. Revista HISTEDBR On-line, v. 01, p. 01-11, 201

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1999.

SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO E TRABALHO: BREVE ANÁLISE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFG - CAMPUS LUZIÂNIA

Josemar de Assis Oliveira*

Olgamir Francisco de Carvalho**

Sandra Katerine Almeida de Souza***

RESUMO

O presente trabalho visa avaliar os resultados da intervenção do Assistente Social frente aos desafios impostos pelo trabalho com as políticas de assistência estudantil numa Instituição Federal de Ensino. Almejamos abordar a relação Educação e Trabalho, a partir do fazer profissional dos(as) Assistente Sociais no Instituto Federal de Goiás – IFG, Câmpus Luziânia, na Coordenação de Assistência Estudantil.

Palavras-chave: Serviço Social, Educação, Trabalho, Cidadania e Democracia.

INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica tem vivenciado transformações significativas nos últimos 10 anos (2003-2013). Tais transformações, decorrentes das políticas públicas implementadas na área, provocaram mudanças substanciais na organização desta modalidade de ensino, com vistas à redefinição da sua identidade institucional, perfil de egresso, impacto no mercado de trabalho, dentre outros.

Neste contexto, as políticas de assistência estudantil passaram do patamar de ações particulares empreendidas por cada instituição de ensino para políticas públicas de governo e de estado, visando assegurar a permanência dos estudantes nos diferentes cursos ofertados pelas instituições de ensino.

No Instituto Federal de Goiás – IFG, estas políticas públicas têm sido

* Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia(IFG), Especialista em Gestão Social & História e Cultura Políticas e Mestrando em Educação Profissional da Universidade de Brasília – UnB.

** Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

*** Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia(IFG), Especialista em Administração e Planejamento de Projetos Sociais.

implementadas com vista a contemplar os objetivos das políticas de estado e de governo com as demandas oriundas da realidade dos alunos ingressantes. Particularmente no Campus de Luziânia/GO, a Assistência Estudantil tem a Função de desenvolver ações, serviços e atividades para a educação, saúde assistência social, lazer, entre outras, visando otimizar o atendimento aos estudantes do Instituto Federal de Goiás.

Com vistas à análise destas políticas de assistência estudantil, buscamos neste trabalho estabelecer um diálogo entre as políticas públicas empreendidas pela Instituição Educacional e o trabalho dos(as) Assistente Sociais frente à gestão destas políticas, na perspectiva do Projeto Ético Político Profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo da teoria da ideologia e das bases do poder de classe nas formações capitalistas – sobretudo as de capitalismo desenvolvido – recebeu algumas contribuições no campo do pensamento marxista, dentre as quais Antonio Gramsci (1989) e Louis Althusser (1985).

Para Althusser (1985), os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) não são a ideologia em geral, mas representam a ideologia da classe dominante. Para o autor (1985), para a reprodução das relações de produção é necessário que sejam asseguradas, na consciência dos indivíduos, a divisão social-técnica do trabalho que lhes é designada na produção (ALTHUSSER, 1985, p. 104).

As instituições que formam os AIE são as seguintes: Escolar (escolas, públicas e privadas);

Religiosa (igrejas); familiar (pode também atuar na reprodução da força de trabalho e ser unidade de produção e de consumo); jurídica (repressivo e ideológico); política (partidos); sindical; de informação (imprensa, rádio e TV, etc.); cultural (letras, artes e esportes, etc.) (Idem, 1985).

Os Aparelhos Ideológicos do Estado são o palco da luta de classes. É no interior dos AIE que se dá a luta de classes, seja contra antigas classes dominantes que ainda conservam posições, ou seja contra as classes exploradas, que podem utilizar-se das “contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate” (Ibidem, 1985, p. 71).

Para Gramsci (1989), o conceito de ideologia é um “sistema de ideias”, e a Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

filosofia da práxis é a superação da ideologia. A filosofia da práxis recusa as explicações de que a origem das ideias deve ser buscada nas sensações e a ideologia deve ser analisada historicamente, segundo a filosofia da práxis como uma superestrutura (GRAMSCI, 1989). A ideologia em Gramsci comporta as concepções de mundo das classes dominantes - orgânicas e necessárias -, nas relações sociais que estas travam com as demais classes subalternas.

Para o autor dos Cadernos do Cárcere, a consciência das massas não lhes chega de fora, pelos intelectuais, como já fora outrora definido. Os intelectuais orgânicos de Gramsci (1989) devem organizar e dar coerência aos anseios das massas, as suas manifestações culturais (folclóricas), as suas crenças, enfim, ao senso comum das massas.

O exercício do poder de uma classe ou classes sobre as demais nas sociedades capitalistas – que é igualmente poder de Estado – na obra de Gramsci, ocorre pela combinação mais ou menos equilibrada da coerção e do consenso. O exercício desse poder é assegurado, por um lado, pela sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo que assegura a conformidade das massas populares ao tipo de produção ou de economia em um momento determinado); e por outro lado pela sociedade civil (onde a hegemonia do grupo social sobre o conjunto da sociedade nacional é exercido através das organizações ditas privadas tais como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) (GRAMSCI, 1989).

O debate em torno da ideologia é amplo e comporta posições muito diversas. No campo mesmo do pensamento marxista não há apenas uma única teoria da ideologia. Desde as primeiras formulações de Marx, que tomava a ideologia como uma imagem invertida da realidade, à noção althusseriana, que distingue ideologia em geral das ideologias particulares-expressão da luta de classes, até a noção gramsciana, que a toma como concepções do mundo que organizam e dão sentido às práticas sociais.

Seja em Althusser ou em Gramsci, a escola é a instituição que transmite os saberes acumulados de forma ideológica. Ela educa moral, científica e filosoficamente, tanto os futuros operários quanto os futuros pequenos burgueses quanto os futuros burocratas e os dirigentes intelectuais e ideológicos da classe dominante.

Assim, a relação entre educação e trabalho está relacionada a função e ao lugar que a educação, no contexto global, e as instituições educacionais, no contexto particular, ocupam na reprodução da ideologia das classes dominantes, ou, no processo de desconstrução desta ideologia em favor da emancipação e libertação da classe

Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

trabalhadora (dominada).

No que se refere às políticas públicas de assistência estudantil nas instituições federais de educação profissional e tecnológica, sua função e objetivo estão relacionados, em nosso entendimento, não à reprodução da ideologia dominante por meio das políticas de assistencialismo do estado burguês, mas às demandas dos estudantes menos favorecidos economicamente – oriundos da classe trabalhadora – com vistas à luta pelo acesso a uma educação de qualidade, e à permanência de forma digna e autônoma nas instituições públicas de ensino profissional e tecnológico.

O SERVIÇO SOCIAL E O PROJETO ÉTICO POLÍTICO PROFISSIONAL

Para maior compreensão do processo de trabalho desenvolvido pelo Profissional com formação em Serviço Social (Assistente Social), vale ressaltar a pertinência do estudo sobre a processualidade histórica do Serviço Social nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em Goiás, com um enfoque no Câmpus Luziânia, lócus deste trabalho científico¹. Esse processo é analisado por meio da articulação dialética entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que fundamentam a prática do Assistente Social, concebida como práxis profissional, orientada teoricamente e dotada de uma intencionalidade coletiva, dada pelo Projeto Ético-Político Profissional da categoria.

No campo do Serviço Social, conforme afirmação de Netto (2007), essas mudanças refletem a crise do projeto societário das classes trabalhadoras. Braz (2007) aponta a necessidade de “identificarmos formas de viabilização prático-política para o projeto profissional que, como todo projeto coletivo, depende de sustentabilidade histórica para se reproduzir como tal no movimento da sociedade”.

Sendo objeto de atuação do Assistente Social, a Questão Social é uma expressão decorrente do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe pelo empresariado e Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p.

¹ A disciplina Educação e Trabalho, ministrada pela Professora Olgamir Francisco de Carvalho, proporcionou o estudo da Assistência Estudantil no Câmpus do IFG em Luziânia. Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

77). Em um contexto capitalista, esta categoria analítica situa-se no âmbito da tensão histórica e contraditória entre capital e trabalho.

Os projetos profissionais, por sua vez, apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações sociais, privadas e públicas [...] e são construídos pela respectiva categoria profissional (NETTO, 1999, p. 95).

Sob esta respectiva, ressaltamos que, nos últimos 35 anos (1979 a 2014), o Serviço Social brasileiro vem passando por mudanças profundas. O chamado Projeto Ético Político, materializado pelo Código Profissional e pela Lei que regulamenta a profissão do Assistente Social (2003) vem apontando maior visibilidade da profissão, consoante à formulação de políticas públicas (saúde, educação e assistência social). Compreender este processo histórico, com um recorte na Constituição Federal de 1988 (Constituição Cidadã) se faz necessário para avançarmos na análise da complexa relação Serviço Social X Educação X Trabalho, a partir da experiência do trabalho do Assistente Social no IFG de Luziânia, junto aos desafios da Assistência Estudantil, à luz da Política Nacional de Assistência Estudantil.

ANÁLISE DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NA GESTÃO DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS – IFG – CAMPUS LUZIÂNIA

Com base nos princípios estabelecidos pelo Decreto 7.234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES -, o Instituto Federal de Goiás (IFG), por meio da Política de Assistência Estudantil do IFG, em processo de finalização, pretende regulamentar as diretrizes nacionais e orientar o desenvolvimento de programas, ações e serviços em todos os Campi da Instituição. A Política de Assistência Estudantil do IFG oferece aos alunos a participação no Programa de Auxílio Financeiro Estudantil, para estudantes matriculados em situação de vulnerabilidade social, podendo ser inseridos, de acordo com a sua demanda, nas seguintes modalidades: transporte, alimentação e permanência.

Este Programa de Auxílio Financeiro Estudantil visa auxiliar e garantir a permanência e a conclusão do ensino, na perspectiva de inclusão social, melhoria do desempenho escolar e qualidade de vida. O auxílio é destinado, prioritariamente, aos discentes que se encontrem em situação de vulnerabilidade social e econômica, utilizando como critério geral a renda per capita familiar de um salário-mínimo e meio, alunos oriundos de rede pública de educação e necessidades sociais que interfiram na permanência e conclusão dos estudos.

Com base nestes princípios, realizamos um estudo exploratório de natureza qualitativa acerca dos auxílios destinados aos estudantes do Campus de Luziânia/GO no ano de 2013 a partir dos questionários socioeconômicos preenchidos por 154 alunos selecionados em processo seletivo do Programa de Auxílio Financeiro Estudantil do IFG Campus Luziânia/GO.

Neste estudo, buscamos traçar o perfil socioeconômico dos usuários que solicitaram o auxílio estudantil no ano de 2013, com vista ao diagnóstico da situação de vulnerabilidade social dos alunos selecionados, bem como análise de possíveis ações de fomento a inserção autônoma e cidadã destes alunos do processo de emancipação social dos estudantes da classe trabalhadora por meio do acesso educação profissional de qualidade.

Algumas informações obtidas se encontram dispostas nas tabelas que seguem:

Tabela 1 - Demanda de alunos por Curso Ofertado:

Curso	Quantidade de alunos
Técnico Integrado em Inf. p/ Internet – Matutino	09
Técnico Integrado em Mecânica – Matutino	07
Técnico Integrado em Química - Matutino	07
Técnico Int. Integral em Inf. p/ Internet	13
Técnico Int. Integral em Edificações	04
Técnico Int. Integral em Química	09
Técnico Int. Integral em Mecânica	05
Proeja	20
Técnico Subsequente em Edificações	15
Curso Superior em Sistema de Informação	04
Superior Licenciatura em Química	44
Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	17

TOTAL	154
--------------	------------

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

No que se refere ao curso no qual estão matriculados os alunos que compõem a amostra estudada, verificamos que em maior número estão os alunos do Curso Superior de Licenciatura em Química, que representa 44 do total dos entrevistados. Tal constatação evidencia uma acentuada tendência de que os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica oriundos da classe trabalhadora optam pelo curso de licenciatura; se por dificuldade de acesso aos demais cursos em função da deficiência de natureza curricular herdadas da educação básica ou outros motivos, é fato que merece maior aprofundamento, seja no decorrer do curso de mestrado em andamento, seja em estudos futuros.

Na segunda e terceira posição, em número bem menor – 20 e 17 alunos respectivamente -, estão os cursos Programa de Educação de Jovens e adultos - Proeja e Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - TADS. Evidenciando que, nos cursos de formação com maior vocação para o mercado de trabalho vinculado às funções técnico-operacional, estes são os cursos com maior incidência de alunos em vulnerabilidade social oriundos da classe trabalhadora, uma provável explicação pode residir nas possibilidades de empregabilidade e no futuro ganho salarial dos referidos cursos. Com a menor prevalência de alunos que compõem a amostra do estudo realizado, estão o curso Técnico Integral e Integrado em Edificações e o curso Superior em Sistema de Informação, evidenciando que, nestes, estão os alunos oriundos da classe trabalhadora com menor incidência de situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tal constatação em nosso entendimento, indica não a existência de melhores condições dentre esses alunos, mas, sim, o maior grau de vulnerabilidade socioeconômica daqueles pertencentes aos cursos listados anteriormente.

Tabela 2 - Alunos oriundos de Escola:

Escola	Quantidade de alunos
Pública	146
Cursou parte em Pública e Particular	05
Escola Particular com bolsa integral	02
Escolar Particular sem bolsa	01
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

A maioria dos alunos, ou seja, 146 do total de 154, é oriunda de escola pública e carece de apoio financeiro para permanecer na instituição, por meio dos programas de assistência estudantil. Estes dados evidenciam que os alunos que pleiteiam a assistência estudantil do IFG, em sua totalidade, advêm da classe trabalhadora, bem como são oriundos da escola pública. As exceções ficam por conta daqueles que realizaram parte dos estudos na rede pública e privada, na rede privada com bolsa, ou mesmo na rede privada sem bolsa – que representam menos de 10% dos alunos beneficiados pela assistência estudantil.

Tabela 3 - Sexo dos alunos que solicitaram Auxílio Estudantil:

Sexo	Quantidade de Alunos
Feminino	65
Masculino	89
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

No que se refere à situação de gênero (sexo) dos alunos entrevistados, percebe-se uma pequena prevalência do sexo masculino (89) em relação ao sexo feminino (65). Considerando a natureza das ocupações a que leva as habilitações dos cursos em que estão matriculados os alunos, em geral, com prevalência do sexo masculino, a situação de gênero verificada na tabela segue a tendência geral verificada no Mercado de Trabalho, com destaque para a expressiva participação do sexo feminino em cursos com ocupações no mercado de trabalho majoritariamente pelo sexo masculino.

Tabela 4 - Faixa etária dos alunos:

Idade	Quantidade de alunos
14-17	42
18-21	46
22-30	42
31-40	21
41-50	03
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

A tabela revela que a maioria do grupo entrevistado está na faixa etária de até 30 anos (84,41%). Tal constatação evidencia que as políticas públicas de expansão e valorização do ensino profissional e tecnológico, bem como de assistência estudantil vinculada a esta modalidade de ensino, representam ações efetivas de valorização e fomento das políticas públicas para a juventude trabalhadora brasileira, e, nesse contexto, do protagonismo juvenil perante a sociedade. Contudo, também é expressiva a quantidade de alunos na faixa etária acima dos 30 anos, 24 estudantes, que representam aproximadamente 15,4% da amostra analisada. Estes dados revelam que há um número significativo de estudantes oriundos da classe trabalhadora que, fora da idade ideal, estão em busca da qualificação para o mercado de trabalho e buscam redefinir a sua ocupação profissional por meio de um curso complementar ou de uma segunda graduação.

Tabela 5 - Situação conjugal dos estudantes que foram contemplados com auxílio:

Estado civil	Quantidade de Alunos
Solteiro	121
Casado	24
Separado	04
União Estável	05
Viúvo	0
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

Quanto à situação conjugal dos alunos entrevistados, os dados revelam que a maioria, 121, em torno de 80% são solteiros. Esta situação é condizente com a situação da maioria dos alunos que são jovens entre 14 e 30 anos. A maioria dos alunos é solteiro, isso se deve à faixa etária de grande parte dos alunos ser bastante jovem, com idade inferior a 18 anos. Os Casados e em União Estável, totalizando 29 selecionados, geralmente trabalham e contribuem no orçamento familiar, seja do sexo masculino ou feminino.

Tabela 6 - Alunos com filhos:

Situação em relação a filhos	Quantidade de alunos
Tem filhos	55
Não tem filhos	99
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

Os dados da tabela em questão revelam que um número significativo dos estudantes entrevistados, 55, tem filhos. Aqui se verifica que, apesar da condição de solteiros verificados na tabela anterior, uma parcela considerável dos estudantes, mais de 30%, já são pais e/ou mães solteiros (as), portanto, já possuem responsabilidades familiares.

Tabela 7 - Composição familiar:

Quantidade de pessoas na família	Quantidade de alunos
1 pessoa	3
2 pessoas	23
3 pessoas	41
4 pessoas	43
5 pessoas	31
Acima de 5 pessoas	13
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

A quantidade de membros na família dos estudantes que solicitaram o auxílio tem a prevalência de até cinco pessoas por grupo familiar. Diversas estruturas familiares foram identificadas: a família nuclear, que consiste de pai e mãe e seus filhos; a família monoparental, estruturada de pais únicos, situação observada devido divórcio e abandono, chefiada grande parte por mulheres; a família extensa, aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos, avós, primos e netos. E, por fim, foi identificada a existência da família unitária, que é composta de um membro.

Tabela 8 - Situação de trabalho do aluno:

Trabalho	Quantidade de alunos
Empregado	34
Autônomo	14
Desempregado	54
Estudante	52
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

Os alunos selecionados com idade acima de 18 anos foram considerados neste estudo como desempregados, totalizando aproximadamente 30%, ou seja, 54 alunos, de 154 selecionados. Já a categoria Estudante foi identificada com o perfil de alunos menores de 18 anos que ainda não foram inseridos no mercado de trabalho formal, representando um percentual considerável, a exemplo dos desempregados. Já os considerados Empregados e Autônomos, que totalizam 48 selecionados, são oriundos da classe trabalhadora e estudam principalmente no período noturno.

Tabela 9 - Situação de Acesso a Saúde:

Serviço de Saúde utilizado	Quantidade de alunos
Público	136
Particular	03
Convênio	11
Clínicas Populares	4
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

Este quadro evidencia que dos 154 selecionados, 136, ou seja, aproximadamente 89%, são usuários do Sistema Único de Saúde – SUS, o que justifica o grau de vulnerabilidade da classe trabalhadora no que tange ao acesso à Saúde, pois a maioria é atendida pelo sistema público de saúde. Contudo, a existência de um percentual em torno de 11% de alunos atendidos pela rede provada de saúde, convênios e clínicas populares, não significa necessariamente melhores condições financeiras, tendo em vista que tais situações muitas vezes ofertadas pelas empresas para aqueles alunos que se encontram no mercado de trabalho formal, ou mesmo que são dependentes dos pais.

Tabela 10 - Tipo de moradia familiar:

Moradia	Quantidade de alunos
Própria	95
Alugada	19
Cedida	30
Financiada	10
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

Constatamos a partir dos dados obtidos na tabela que aproximadamente 70% dos alunos selecionados possuem casa própria. Vale ressaltar que a maioria reside em bairros periféricos (conjuntos habitacionais ou áreas ocupadas). Em menor proporção, em torno de 30% estão aqueles cujas moradias advêm do aluguel ou são cedidas por familiares.

Tabela 11 - Com quem os alunos residem:

O aluno reside	Quantidade de Alunos
Familiares	148
Pensão/República	01
Sozinho	05
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

A maioria dos alunos contemplados com os auxílios da Assistência Estudantil mora com os pais. Dos selecionados, apenas 6, cerca de 4%, vivem separados do grupo familiar, sejam sozinhos ou em sistema de república com outros estudantes na mesma situação. Nestes últimos casos evidencia-se que os pais são trabalhadores rurais.

Tabela 12 - Local de Residência:

Reside	Quantidade de alunos
Luziânia (Zona Urbana)	147
Outra cidade	06
Luziânia (Zona Rural)	01
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

Este quadro evidencia que a grande maioria, cerca de 95% dos alunos beneficiados, reside na Zona Urbana de Luziânia, são trabalhadores e filhos dos trabalhadores locais. Fruto desta condição necessita de suporte institucional para permanecerem na instituição e concluírem seus respectivos cursos.

Tabela 13 - Principal provedor da família:

Familiar provedor da família	Quantidade de Alunos
Pai	33
Mãe	40
Avó/avô	06
Cônjuge	20
Irmão/Irmã	06
Discente	46
Sogro/Sogra	01
Filho	01
Padrasto	01
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

Os dados acima indicam que o principal provedor do sustento da família é o próprio discente, muitos deles têm a necessidade de conciliar trabalho e estudo. A maioria dos alunos provedores da família advém dos Cursos Superiores, PROEJA e Cursos Subsequentes realizados no período noturno. Outro percentual que chama atenção é a quantidade de domicílios chefiados pelas mães (mulheres) – representam 40 – e são superiores aos domicílios onde os pais (homens), 33, são os principais responsáveis pelo sustento da família.

Tabela 14 - Auxílio por modalidade:

Modalidade	Quantidade de alunos
Transporte	107
Alimentação	13
Permanência	34
TOTAL	154

FONTE: Coordenação de Assistência Estudantil – IFG, Luziânia/GO, 2013.

No ano de 2013, foram concedidos para os estudantes inscritos e contemplados Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

com os benefícios de assistência estudantil no Campus do IFG na cidade de Luziânia/GO, 107 benefícios de auxílio transporte, 34 benefícios de auxílio permanência e 13 benefícios de auxílio alimentação. Vale destacar que 85% das famílias dos alunos contemplados com o auxílio estudantil recebem benefícios de transferência de renda e assistenciais, como Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada.

Devido o número disponível de auxílio ser inferior à quantidade de alunos que solicitaram o benefício, optou-se por conceder apenas um auxílio por solicitante para conseguirmos contemplar maior número de alunos.

Há predominância na solicitação pela modalidade do auxílio-transporte, fato justificado pela distância entre o local de moradia de cada aluno e a localização do IFG, numa área periférica na cidade, lócus da classe trabalhadora ora representada neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes dados evidenciam que, entre as demandas dos alunos, em sua maioria oriundos da classe trabalhadora local, e a ação do Serviço Social da Instituição, com vistas a assegurar processos democráticos de inserção, acesso e permanência destes ao ensino profissional e tecnológico de qualidade, está a tarefa de conciliar demandas sociais (da Classe Trabalhadora), ao trabalho profissional (do(a) Assistente Social) com vistas a assegurar que esta modalidade de educação, cumpra um papel que possibilite aos primeiros a inserção social, educacional e no mercado de trabalho, de forma autônoma, democrática e cidadã.

Tais concepções corroboram com a perspectiva defendida por autores como Demo (2004) e Carvalho, (2006). DEMO, em sua obra “Aprendizagem no Brasil: ainda por muito por fazer”, faz uma crítica ao sistema educacional brasileiro, afirmando que nos últimos anos os avanços foram meramente quantitativos, destacando o aumento das matrículas, melhoria no salário dos professores e ampliação do acesso ao ensino técnico, tecnológico e superior, através da criação e ampliação dos Institutos Federais.

Em outro estudo o autor analisa a Educação e o Desenvolvimento, considerando como fantasiosa tal relação, destacando a cidadania como estratégia necessária para atingir tal objetivo. O mesmo defende que a falta de cidadania é mais comprometedor que a falta de renda. Mais grave do que a pobreza é ignorar as causas da exclusão social Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

(2002). Aborda ainda eixos temáticos como pobreza política, com a educação ligada ao desenvolvimento humano, numa concepção de oportunidade, ligada à aprendizagem, de teor reconstrutivo e promotora de um sujeito protagonista, emancipado e cidadão. Conclui seu pensamento afirmando que a educação isoladamente não transforma a realidade, à luz do pensamento de Paulo Freire.

Sob esta perspectiva, Carvalho em sua obra “Educação e Formação Profissional – Trabalho e Tempo Livre (2003), fruto da pesquisa desenvolvida junto aos Sindicatos e Órgãos de representação da classe trabalhadora no Brasil, evidencia como esses órgãos de representação se posicionam diante do desafio da educação profissional e do ensino tecnológico em nosso país tanto no sentido de convocar para si e para a classe trabalhadora a responsabilidade sobre os rumos desta modalidade de ensino, em termos de concepção e implementação de políticas públicas, quanto no sentido de delegar ao Estado estes rumos, sem a necessária participação dos trabalhadores e/ou seus representantes.

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, nos últimos anos, apesar das contradições da implementação de suas políticas, tais como a: rápida expansão, o cenário de investimentos desproporcionais ao número de estudantes atendidos na maioria dos Institutos Federais, a precariedade das condições vivenciadas pelos corpos docente, administrativo e discente e, mais recentemente, a tendência mercadológica de formar mão de obra para um mercado que não valoriza a qualidade e sim busca paliativos e ações imediatistas, tem tido alguns avanços. Entretanto, é necessário aprofundar ainda mais, na busca de estratégias de enfrentamento aos ajustes neoliberais, investindo numa perspectiva unilateral da formação inicial, além de uma formação continuada e politização dos atores sociais envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALTHRUSSE, Louis. (AIE) Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de Carvalho. Educação e formação Profissional - Trabalho e tempo livre. Brasília. Plano Editora, 2003.
- DEMO, PEDRO. Educação e Desenvolvimento: Análise Crítica de uma Relação quase sempre Fantasiada (versão on line).
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. Cadernos do Cárcere. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.
- Observatório em Debate, n. 1, set. 2014.

Artigos

_____. Cadernos do Cárcere. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

_____; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: HUCITEC, 1999.

GRAMSCI, A. (CDH) Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (8ª-edição), 1989.

SADER, Emir (Org.) Gramsci: Poder, Política e Partido. São Paulo: Brasiliense. E. ed. 1992.

SILVA, Marcela Mary José. A materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Campinas, São Paulo. Papel Social, 2012.

EJA: ASPECTOS HISTÓRICOS, ECONÔMICOS, POLÍTICOS, IDEOLÓGICOS E LEGISLAÇÃO FEDERAL

Liliane Costa dos Santos*

RESUMO

Esse artigo é uma análise realizada com base em pesquisa desenvolvida durante o curso de Especialização em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do IFG-Goiânia. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino cujo objetivo é permitir que pessoas adultas, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, possam retomar seus estudos e recuperar o tempo perdido. Trata de aspectos ideológicos relativos à idade adulta e a questão da volta às salas de aula em busca de certificação para o mercado de trabalho. Oferecer a modalidade EJA nos dias de hoje requer um novo pensar acerca das políticas educacionais e das propostas de (re)inclusão desses educandos nas redes de educação pública do nosso país. O que se tem pensado até o momento é que o trabalho pedagógico desenvolvido neste seguimento de ensino deva ser de cunho eminentemente alfabetizatório. No entanto, alfabetizar é somente a primeira parte do processo. O que não se pode é pensar que só alfabetização poderá garantir desenvolvimento social deste educando. Considera que o ensino ministrado no EJA não é adequado para obtenção de qualificação para o trabalho, pois apenas viabiliza certificação de escolaridade. E também considera que o ensino não é adequado para preparação visando o Ensino Superior. A educação é o maior e melhor instrumento gestor de mudança, através dela o homem consegue compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, dessa forma, a própria educação deve ser a primeira a aceitar e a acompanhar o desenvolvimento e suas especificidades, ou seja, renovar e promover a interação com o novo.

Palavras-chave: EJA-Ensino de Jovens e Adultos; Trabalho; Alfabetização; Escola Pública; Ideologia.

* Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012) e graduação em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008). Atualmente cursa pós-graduação em Política e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica (IFG), pós-graduação em Estatuto da Criança e do Adolescente (UFG) e pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola Pública (UFG).

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino cujo objetivo é permitir que pessoas adultas, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, possam retomar seus estudos e recuperar o tempo perdido.

O Ensino de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) está inserido na meta do Estado brasileiro de erradicar o analfabetismo juntamente com a de proporcionar à população cuja faixa etária não se adéqua mais ao ensino fundamental e Ensino Médio, a complementação de sua formação escolar. Embora as cartilhas do governo enfatizem a necessidade de promover entre os sujeitos do EJA o aprendizado para a formação escolar, também está enfatizada a formação de sujeitos sociais críticos e aptos a lidar com as exigências de um mundo em transformação. Mas o que se observa, na prática, são pessoas voltando aos bancos das salas de aula em busca de uma certificação básica, a fim de, em sua maioria, estarem mais aptos ao mundo do trabalho.

O conceito do que seria uma pessoa na fase adulta é classificado juridicamente aos 21 anos. No entanto, em se tratando do Ensino de Jovens e Adultos, considera-se o ingresso a partir dos 15 anos, quando se estabelece um marco. Segundo a UNESCO, essa idade é a fronteira para o cumprimento ou não do mínimo de escolaridade. Inicialmente, ao longo da trajetória de ensino de adultos no Brasil, a proposta seria suprir, preencher a escolaridade faltante com o objetivo tanto de alfabetizar como o de cumprir metas relativas à escolarização da população. Com o desenvolvimento acelerado do capitalismo em nível mundial nas décadas finais do século XX através do neoliberalismo, o enfoque para o ensino de jovens e adultos é acrescido da necessária “reciclagem” de pessoas com vistas ao mercado de trabalho. Ou seja, somado ao objetivo de alfabetizar pessoas ainda iletradas ganha um destaque maior a necessidade de formação básica complementar para jovens e adultos, objetivando a formação de mão de obra também básica.

Em qualquer caso, objetiva-se suprir uma situação de carência. Ou seja, compensar de alguma forma uma qualidade de instrução, ainda que essa compensação se estruture muitas vezes de forma meramente burocrática. Considerando os ideais presentes nos receituários do EJA, tanto por parte do Estado, como parte das propostas iniciais centradas em Paulo Freire sobre essa modalidade de ensino, há uma distância considerável entre esses ideais e o que ocorre na prática. Paulo Freire é considerado o

Artigos

precursor de um ensino efetivamente consistente para jovens e adultos. Trabalhou com a proposta de instrumentalizar o adulto a partir dele próprio, ou seja, um sujeito que, através da educação aprendida a partir do próprio ambiente e condições de vida, estaria apto a uma percepção crítica da realidade e a conseqüente transformação social.

Atualmente, no entanto, é notório que o público adulto está inserido ou tentando se inserir no processo profissional. Noutras palavras, tentando garantir o emprego ou buscando alguma forma de trabalho que possibilite antes de tudo, a própria sobrevivência.

Em relação aos jovens e adultos analfabetos, consideram-se logicamente, os iletrados, aqueles sem qualquer conhecimento dos mecanismos da comunicação escrita. Também os semianalfabetos, que dominam alguns rudimentos da linguagem escrita, mas de forma bastante restrita. E os analfabetos funcionais, que dominam alguns aspectos da linguagem, mas são incapazes de se adaptarem com relativa flexibilidade a uma nova situação. Porém, em uma sociedade que progressivamente se move para diversas formas de comunicação virtual, criamos uma nova classe de analfabetos: os analfabetos virtuais. Ou seja, os que não dominam, ou dominam de forma muito limitada, os aparatos da informática, do mercado tecnológico e da comunicação virtual.

A aplicação da tecnologia informática na produção trouxe mudanças que concretizaram, na contemporaneidade, uma aspiração primordial da economia capitalista: a de transformar o globo terrestre em um imenso mercado mundial. Atualmente, essa realidade encontra-se não só consolidada como intensificada em seus efeitos sociais. Grande parte do planeta, hoje, encontra-se enredado em uma enorme teia informática, urdida pelas mãos do capital transnacional, que traz em seu bojo novas configurações de poder político e econômico. (WOLFF, 2004, p.1)

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A educação contínua, ou educação de base, foi instituída oficialmente pela UNESCO quando essa instituição foi fundada, no ano de 1945. O objetivo, entre outras

Artigos

propostas, seria estabelecer instrumentos para dirimir ou suavizar a pobreza e a ignorância em grande parte do mundo moderno no pós-guerra. Do ponto de vista político, todas as instituições criadas no pós-guerra e suas “funções” devem ser analisadas de uma perspectiva crítica, posto que a hegemonia dos EUA ditou as regras globais em quase todo o Ocidente, a partir de seus interesses imperialistas. Com a UNESCO não foi diferente. Com base nas instruções dessa instituição, era preciso desenvolver, relativo à educação:

Habilidades de pensamento e comunicação; habilidades profissionais, de auto conservação e de auto expressão; compreensão do ambiente geográfico e humano; compreensão da organização social e regime político-jurídico; desenvolvimento de habilidades para viver no mundo moderno; desenvolvimento moral e espiritual. (ROCCO, 1979, p.16)

O adulto que deseja estudar insere-se na instituição escolar que, por sua vez, está submetida a uma política de Estado que, por sua vez, está sujeita às regras do capital. Entendo que desde o início da modalidade desse ensino vivenciamos até hoje essa mesma supremacia, embora a forma de pressão e limites impostos pela economia esteja consideravelmente mais ampla e tirânica nos dias atuais.

De qualquer forma, é importante o registro, na origem de pensar o ensino de jovens e adultos, que a proposta para esse público estaria baseada na andragogia, teoria criada em 1970 direcionada para esse público. Os pressupostos da andragogia são bastante elucidativos no que se refere ao ensino de adultos. Objetivam, por parte do adulto estudante, a assimilação dos conhecimentos e o suprimento de condições necessárias para os desejos ou metas profissionais do educando. Entre os princípios da andragogia está a valorização da experiência acumulada, a capacidade de auto gerir-se e motivações internas para buscar o conhecimento. Atualmente, o conceito de andragogia se aproxima mais dos cenários corporativos da realidade neoliberal, e solicita de seus adeptos empregados diretos ou indiretos, a constante e continua especialização, numa roda viva infinita de cobranças por títulos e supostas competências. Na mesma medida em que se afasta da realidade da modalidade do EJA, pois o discurso de especialização não se adéqua a um público que sequer possui a formação básica, seja do ensino fundamental ou do ensino médio.

É importante assinalar que desde o início dessa preocupação do Estado com a escolarização da população adulta carente de formação, não se investiu na qualificação

Artigos

direta e focada nos profissionais que lidam com esse público. Ou seja, não há uma preparação, a rigor, para professores que ensinam para a modalidade EJA.

Aspectos Econômicos, Políticos e Sociais que Norteiam o Ensino de Adultos

O fato de existir políticas e iniciativas ao longo da história que visam à complementação da formação escolar para jovens e adultos implica que o universo da educação no Brasil é excludente. Noutras palavras, as classes menos favorecidas, basicamente trabalhadores de baixa renda, juntamente com etnias pardas, negras e mestiças em geral, estão excluídas de uma *práxis* verdadeiramente educativa e de consciência transformadora. A consequência é uma educação elitizada, ou melhor, uma educação de qualidade cujo acesso está focado nas elites, restando às classes e etnias citadas (o que em muitos casos, é a mesma coisa) uma educação precária e de qualidade questionável. Os trabalhadores, sobretudo, recebem aquilo que para eles está previamente definido por uma sociedade estruturada pelo capitalismo. A eles, trabalhadores, é destinado um tipo específico de educação: fragmentada, superficial, de baixíssima qualidade, formatada para a composição de um exército de reserva de mão de obra barata e disponível a qualquer tempo.

A história do capitalismo é, antes de qualquer coisa, a história do esforço da classe capitalista em controlar e disciplinar a classe trabalhadora, para que aceite desempenhar um trabalho, o mais diligente possível e que esses trabalhadores conformem-se com o fato de que os produtos desse trabalho sejam apropriados pelos capitalistas e apenas a eles gere riquezas. (WOLFF, 2004, p.2)

A grande problemática em relação à educação como um todo, e, sobretudo em seus efeitos na educação de jovens e adultos (teoricamente, o público alvo de um mercado de trabalho precarizado, mas necessário ao capitalismo), é quando os organismos que compõem o aparato ideológico relativo à educação, extinção da fome, preocupações ambientais, etc., são organismos que se revestem de uma dimensão social e política, mas cujo fundo é *econômico*, e essencialmente orientado pelos princípios neoliberais. O fundo é econômico porque quem financia instituições como UNESCO, UNICEF, PNDU8 é o Banco Mundial, coordenador, entre outras, das políticas globais, dos rumos da educação mundial através dos financiamentos e programas “sugeridos”

Artigos

para os mais diversos países, com ênfase nos países participantes da ONU. O Banco Mundial, por sua vez, segue as diretrizes do grupo G8 (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália, Canadá e Rússia).

O aspecto econômico, portanto, determina políticas globais. Essas políticas são agregadas ao Estado em forma de gestão, ou de modelo de administração. Embora a aplicação dessas políticas adquira variações conforme os Estados é consenso a necessidade de certificações para o trabalho, em escala global.

A educação pode ser percebida como um dos braços da produtividade, considerando a necessária empregabilidade exigida pelo capitalismo. Nesse contexto, o Brasil neoliberal a partir de Fernando Collor de Mello (1990) se insere de forma desordenada e bastante vulnerável ao capital estrangeiro. O que implica em formas de trabalho progressivamente mais fragmentadas e precárias, pois na lógica neoliberal o que está em primeiro plano é a ampliação da mais valia (BERNARDIM, 2007).

Ampliar a mais valia contemporaneamente demanda um trabalhador de formação mais ampla e certificada, ainda que instrumentalizada o que no limite, é uma escolarização questionável. Não é preciso necessariamente competência e sim, ser levado a acreditar que quanto maior a escolarização, maior será a possibilidade do emprego. E posteriormente, independente de sua competência ou certificação, trabalhar o máximo para receber o mínimo possível, seja na forma de salários e ou na forma de direitos trabalhistas e sociais.

Entendo que o público (considerado uma clientela sob essa ótica neoliberal), mais exposto a essa lógica de violência mercantil são os estudantes do EJA. Primeiro porque, nessa modalidade, concentra-se a binômio estudo-trabalho sob uma perspectiva de urgência, em função da necessidade desse público de obter certificação na intenção de uma colocação melhorada, ou apenas uma colocação no já esfacelado universo do emprego formal. De certa forma, essa necessidade é ideológica, pois é dito que sem essa certificação básica, nada se consegue. Mas nada garante que obtendo a certificação o emprego está assegurado. E quando esse emprego existir, será de considerável nível de exploração de mais valia, seja essa exploração através do trabalho sem regulamentação, seja em jornadas de trabalho formal e com baixos salários. Segundo porque percebo o EJA, dentro das formas precarizadas de trabalho no cenário neoliberal, como um significador da precarização da educação, no sentido de que “qualquer educação” serve.

A relação entre educação e maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho atrela a primeira a segunda, e reveste a educação de conceitos valorativos, tal como a teoria do capital humano. De início, em 1960, essa teoria preconizava lucros resultantes do investimento na autoeducação. Dessa forma, quanto maior a educação, maior o retorno profissional, e quanto menor, maior o desemprego e a miserabilização. Assim, a teoria do capital humano, emoldurada por uma educação inserida nas regras do capital, pode ser compreendida como um dos fundamentos da desigualdade social.

[...] a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A “qualidade” da mão de obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade trabalho e de produção. [...] Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado no futuro. (CATTANI, 1997, p.35)

Nesse embate, a educação pública (notadamente em nível de ensino fundamental e médio) promove legiões de trabalhadores com pseudo qualificações e que serão inseridos de forma precária no universo do trabalho. Por outro lado, a mesma educação pública assimila por meritocracia as elites, já embasadas normalmente em um ensino de qualidade. Quem sai perdendo são os trabalhadores, porque sua certificação atinge na maioria, o ensino fundamental e médio. A consequência é que a grande maioria não ancora nos bancos de universidades públicas.

Aqui, a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [...] trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”. [...] As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. (MÉSZAROS, 2005, p. 44)

É nesse sentido que se torna fundamental uma educação de qualidade para o público do EJA, pois para eles não há muitas alternativas. Estão de passagem, justamente porque anteriormente, no que seria o prazo normal de sua formação educativa, o Estado se fez ausente, seja pela necessidade de trabalho, seja pela falta da escola pública de qualidade, seja por diversos fatores excludentes. Por outro lado, o EJA é um público muito heterogêneo, o que dificulta, tanto pela transitoriedade do ensino quanto pelas diferenças etárias e culturais, qualquer integração em nível de classe

Artigos

trabalhadora apta a reclamar por melhorias em seus estudos e uma colocação efetiva, a partir da escola, no mercado de trabalho.

Aspectos Ideológicos que Permeiam a Faixa Etária Considerada Adulta

Como ideologia social, a juventude é tratada como sonho de consumo. É preciso manter a mente jovem, mas, sobretudo, em um mundo guiado por valores estéticos e materiais mensuráveis, manter a aparência de jovem. Nos costumes, igualmente, continuar as práticas, de preferência com a mesma destreza, vivenciadas na juventude *per se*. Também é necessário manter-se atualizado, no sentido de equipar-se com o que há de mais moderno e tecnológico, processo esse que tem causado danos ambientais consideráveis. Assim, a sociedade move-se em busca da satisfação individual de seus membros, despertados pela ilusão do consumo infinito, em um mundo no qual tudo está disponível para ser adquirido. Cada vez menos as pessoas, e notadamente os marginalizados abrem mão daquilo que consideram a satisfação de suas necessidades. O que compromete o processo de civilização.

O processo de civilização está relacionado à auto regulação adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. [...] Na ausência de auto regulação todos agiriam como crianças pequenas, sem condições de regular as pulsões e paixões - ou seja, de se auto regular – e igualmente incapazes de viver permanentemente na companhia dos outros. [...] (ELIAS, 2006, p. 37)

Uma infantilização psicológica mascarada pela possibilidade de consumo pauta as iniciativas tanto de pobres quanto de ricos. A educação como um todo, abandona o caminho de autodescoberta e passa a ser um fim, respaldada naquilo que no mercado de trabalho é mais rentável. Definitivamente, a lógica do capital é que não exista regulação nenhuma (MÉSZÁROS, 2005).

O público do EJA é em sua maioria adulto, no sentido de que são pessoas com considerável experiência de vida, nas quais se inclui relacionamentos, filhos, separações, trajetória de trabalho, ganhos e perdas. Ao contrário das classes mais abastadas para as quais se orienta toda a ideologia de consumo, mantém seus sonhos dentro dos limites que lhe são próprios. Portanto, estão ideologicamente fora de moda.

E o público do EJA é revestido de uma imagem de exclusão social. Segundo Martins (1997), referindo-se ao grande contingente de mão de obra precária tida como excluída da cidadania, não existe exclusão, porque todos estão incluídos na sociedade. O que há é uma fetichização da ideia de exclusão. Sociologicamente não existe exclusão. Existe uma inclusão precária, instável e marginal decorrente de uma situação

Artigos

econômica. E que resulta para muitos na sociedade, em ocupar apenas lugares residuais. A exclusão passou a ser notada porque a inclusão proposta pelo capitalismo está muito lenta. O período de passagem da exclusão para a inclusão está muito longo, ultrapassou a transitoriedade, está se transformando num modo de vida. (MARTINS, 1997).

Com base em minha experiência de campo, através do estágio no EJA, é nessa flutuação de pseudo exclusão que se localizam os estudantes dessa modalidade de ensino. Estão nessa transição, entre aquilo que deveriam ter, em termos de certificação, e aquilo que lhes falta a fim de, supostamente, avançarem um patamar em suas vidas profissionais e educativas. Ou seja, eles não estão excluídos, estão inseridos de uma forma inadequada, na medida em que as instalações, a pedagogia, e a grade curricular não são adequadas ao objetivo desse público, embora eles não tenham essa consciência. Ao público do EJA, é aventada a necessidade de estudos para o avanço em direção aos objetivos que têm em mente. Isso se concretiza, muitas vezes. Mas o que se observa é que a maioria continuará sua vida profissional de forma instável.

Também muito presente na concepção de vida desse público, é a compreensão de que tudo depende deles. Ou que cada um é responsável pelo seu sucesso ou o seu fracasso. E que a formação do ensino médio (principalmente) que almejam se constitui no grande estandarte de sua libertação pessoal, seja por motivos de autoestima, seja pela suposta qualificação do diploma. No entanto, trata-se de mais uma instituição, no caso a escola que viabiliza o EJA, que se reveste de uma compreensão errônea, na medida em que considera que sucesso ou fracasso são questões apenas individuais. Do meu ponto de vista, uma atitude mais realista da pedagogia para o EJA deveria tocar esse ponto, de que afinal, cada um de nós está sujeito a muitos fatores, muitos dos quais incontroláveis, e que sucesso e fracasso não dependem, necessariamente, do esforço ou da falta de esforço individual.

Um ponto fundamental é que o sucesso ou fracasso, em nossa sociedade, estão muito pautados pela faixa etária. Espera-se que para que uma pessoa seja “bem sucedida”, que esta cumpra ou tenha cumprido algumas etapas dentro de um modelo cultural de consenso comum. Assim, voltar a estudar para a certificação no ensino médio após os trinta anos, por si só, sinaliza alguma qualidade de atraso ou fracasso, recaindo sobre o indivíduo um problema que na maioria dos casos é econômico, considerando que a maioria abandonou os estudos anteriormente por necessidade de trabalhar. E na procura pelo EJA, volta a estudar pelo mesmo motivo.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

Até 1947, o ensino para adultos ganhou força em função do alto índice de analfabetismo, constatado através de um censo na década de 40 (ROCCO, 1979). Devido à organização federativa do Brasil, com cada gestão estadual definindo princípios de atuação em vários setores, a Constituição de 1934 foi um marco, posto que estabelecesse em nível federal, a obrigatoriedade do ensino primário para adultos. No entanto, uma nova Constituição, a de 1937 não possibilitou tempo necessário para a prática da lei de alfabetização obrigatória.

Também com base na constituição de 1934, havia autorização para o Conselho Nacional de Educação elaborar um plano em nível nacional, que reestruturaria a educação em todos os níveis. No entanto, as convulsões políticas oriundas do Estado Novo adiaram as propostas para a educação, entre as quais, cogitava-se a introdução do ensino supletivo, a formação profissional com participação dos sindicatos e empresas e até propostas avançadas, como a transformação de espaços particulares em espaços de utilidade pública, quando nestes espaços se praticasse alguma forma da educação prevista.

A legislação de qualquer espécie, desde que fundamentada no Estado de direito, notadamente a legislação de âmbito federal, serve para nortear os princípios que irão colocar as ações em prática, fiscalizá-las, e em alguns casos, promover o parecer dos resultados, para novas legislações ou alterações das legislações vigentes. No passado, diante dos movimentos socialistas que adentravam a América Latina nas décadas de 50 e 60, as demandas por igualdade social, incluindo a educação da população estavam muito presentes. Assim foi com as comissões de cultura, no Rio Grande do Norte, coordenadas por Paulo Freire no ano de 1963, já citadas anteriormente nesse trabalho.

A legislação brasileira no assunto, até a LDB de 1996, estava centrada na erradicação do analfabetismo. No entanto, mesmo na atual LDB pode ser visto na legislação sobre o EJA que não há, especificamente, nada que amplie essa premissa. No entanto, o parágrafo primeiro especifica a relevância de considerar a realidade do jovem e adulto.

Seção V Da educação de Jovens e Adultos Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (SEED, 20__p.42)

Como as considerações sobre a realidade do jovem e adulto são vagas, bem como a garantia por parte do poder público na permanência do estudante no EJA, o foco ainda é a erradicação do analfabetismo. E sendo a grande maioria do público do EJA voltada à certificação para o mercado de trabalho, verificamos a ausência de uma legislação mais específica, capaz de conduzir a formação para esse foco, ou seja, o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os adultos que voltam aos estudos no EJA buscam, em sua maioria, a certificação do ensino médio para ingresso, ou obter uma situação mais favorável no mundo do trabalho. E também têm intenção de ingressar na universidade pública. Ideologicamente, está presa a ideia de que estudando os resultados empregatícios serão melhores. E no EJA, também estão jovens que se recusam ao ensino normal por conta do tempo reduzido e das avaliações mais flexíveis. E por último, no EJA estão os alunos problemas, os portadores de algumas necessidades especiais e os que cumprem medidas sócio educativas.

O EJA, portanto, é um espaço onde transitam seres humanos que atestam, no presente, todos os erros e omissões do passado de um Estado que, composto por uma elite irresponsável, pressionado por exigências de interesses econômicos internacionais e nacionais, vítima da própria falta de visão de seus integrantes, e de todos esses fatores unidos, tenta utilizar a fórmula já gasta do neoliberalismo, de que os problemas não podem ser entendidos em escala social, porque cada um é responsável por seu próprio sucesso ou fracasso. Infelizmente, o que percebo entre o público do EJA, é o mesmo entendimento.

Artigos

Entendo que o ponto principal seria o aumento de verbas para essa modalidade de ensino para que se possa investir em treinamento de professores, instalações específico para esse público, ou no mínimo, mais adequado. Considerando que uma educação transformadora está fora de questão, entendo que uma reforma na grade curricular com a introdução mais acentuada de estudos sobre sistemas de informação e informática se faz necessárias. Também é necessário o foco naqueles que pretendem prosseguir os seus estudos, e para tanto, considerar as disciplinas sob um ângulo de ingresso nesse ensino. Considerando o pouco tempo de estudo para a formação do ensino médio, é necessária uma formatação desse estudo que atenda ambas as demandas. Notadamente porque para o público do EJA, o tempo é um fator importantíssimo.

REFERÊNCIAS

BERNARDIM, Márcio L. **Educação do trabalhador**: da escolaridade tardia à educação necessária. Guarapuava: Unicentro, 2007.

CATTANI, Antonio D. Teoria do capital humano. In: _____ **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

CUNHA, Conceição Maria Da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

MARTINS, José de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

WOLFF, Simone. **O espectro da retificação em uma empresa de telecomunicações**: o processo de trabalho sob os novos parâmetros gerenciais e tecnológicos. Campinas: Unicamp, 2004

GRAMSCI E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

Cláudia Borges Costa*

RESUMO

O presente texto traz a concepção de Antonio Gramsci como ferramenta para pensar a formação dos trabalhadores. O pensamento crítico pedagógico é abordado aqui demonstrando sua influência no campo acadêmico. Nessa ótica dialética, o diálogo entre Gramsci e Marx é marcado pelo trabalho com centro do processo educativo. Propõe-se reexaminar os espaços de conhecimentos e práticas libertadoras na abordagem de Gramsci, para além da formação escolar formal. A discussão dos intelectuais é assinalada como conceito fundamental para formação política dos trabalhadores, a constituição da posição contra hegemônica e a construção do processo de transformação social.

Palavras-chave: Antonio Gramsci; formação dos trabalhadores; hegemonia; intelectuais orgânicos.

*Não há nenhuma atividade humana
da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual,
o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens.
(Gramsci)*

INTRODUÇÃO

No contexto da sociedade brasileira, as décadas de 1970 e 1980 apresentaram algumas inquietações, como a crise estrutural do capitalismo na dimensão mais profunda e perversa, com repercussões através da violência, exclusão e barbárie. Nessa mesma perspectiva, a ideologia neoliberal foi confirmada e apontou o mercado como regulador oficial das relações sociais.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UNB.
claudia.bcosta@ig.com.br

No campo da educação, conforme Frigotto (2003), as novas exigências são explicitadas por meio dos vários documentos e dos novos donos do mundo, a saber, os bancos financiadores, inclusive o Fundo Monetário Internacional–FMI. Esses grupos fundamentavam-se nas teorias da sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para competitividade, constituída a partir da abstração e polivalência, demonstrando os limites das concepções da teoria do capital humano.

Por outro lado, uma viva construção teórica possibilitou a tessitura de reflexões críticas acerca do pensamento humanista tradicional, compreendido na dimensão moderna, positivista, funcionalista, estruturalista e reprodutivista da educação.

Essa construção teórica se consubstanciou no materialismo histórico, que contribuiu para educação brasileira desde as pesquisas acadêmicas, projetos de extensões, até as salas de aulas. Foi possível perceber o quanto os movimentos sociais e sindicais também foram influenciados pela abordagem marxista, sobretudo na demanda atribuída à luta pela democratização do país.

A concepção materialista dialética do conhecimento propõe uma crítica constante à realidade social em que os homens estão inseridos. Muitos foram os estudiosos que deram suas contribuições intelectuais, as quais ainda continuam sendo referência de um novo projeto societário para esse país.

Dentre esses intelectuais, este presente escrito traz o filósofo Antônio Gramsci¹ (1891-1937), pensador de abordagem marxista. A partir dos estudos e reflexões da história da economia, das sociedades, aparelhos e os nexos entre produção e circulação, abordadas por Marx, Gramsci voltou-se aos temas ligados à superestrutura, a saber; a hegemonia, o bloco histórico, a política, a sociedade civil, a cultura, os intelectuais e a educação.

Gramsci, italiano, nasceu em 22 de janeiro de 1891, em Ales (Cagliari, Sardenha). Viveu 46 anos. Considerado um renomado escritor, em 1910 publica em L'Unione Sarda, jornal diário local fundado em 1889, seu primeiro artigo. Em 1911 concluiu o segundo grau. Entra na Universidade de Turim, por meio de um prêmio de literatura que lhe possibilitou uma bolsa de estudos.

¹ Conforme a Cronologia da vida de Antonio Gramsci, ele era “filho de Francesco e Giuseppina Marcias, quarto de sete filhos (Genaro, Grazietta, Emma, Antonio, Mario, Teresina, Carlo). O pai, filho de um coronel da polícia militar, nascera em Gaeta em 1860, descendente de uma família de origem albanesa. Concluído o ginásio, Francesco passou a trabalhar no cartório de Ghilarza, 1881. Em 1883, casa-se com Giuseppina Marcias e, pouco tempo depois, transfere-se para Ales. A mãe, nascida em Ghilarza em 1861, era sarda, por parte de pai e mãe e tinha parentesco com famílias ricas de sua cidade.” (CADERNOS DO CÁRCERE v. 1, 2004, p. 49).

Em 1915 inicia sua militância no socialismo e participa de vários movimentos, desde a organização, em 1917, da greve de operários de Turim contra a continuação da guerra, à criação dos Consigli de fabbricas (conselhos de fábricas) de greve. Cria o Semanário Ordine Nuovo que reunia os mais avançados intelectuais da península.

Funda em 1921, o Partido Comunista da Itália, sendo o primeiro secretário-geral do partido, do qual se elegeu deputado e onde fundou o diário L'Unitá. Preso em 8 de novembro de 1926 e confinado na ilha de Ustica, pelo fascismo, foi libertado três dias antes da sua morte, ocorrida em 27 de abril de 1937. Embora encarcerado, Gramsci não foi privado de escrever cartas e notas, o que nos legou uma obra valiosíssima no âmbito do marxismo.

A visão radical de Gramsci compreende a leitura da história das sociedades humanas, as quais apresentam as forças produtivas como princípio fundamental, bem como o vínculo estreito entre economia e ideologia. Assim, as indagações pertinentes a esses escritos: quais são as implicações para formação dos trabalhadores partindo da compreensão de Marx e Gramsci sobre a educação como processo mais amplo de formação do homem? Na concepção gramsciniana, qual o sentido da unidade teoria-prática? Qual o significado da formação para os trabalhadores apropriarem-se dos artifícios da cultura?

Dessa forma, pretende-se mergulhar na discussão gramsciana trazendo três momentos: o primeiro diz respeito à escola sob a ótica marxista e gramsciana; o segundo momento, espaços de conhecimentos e práticas libertadoras e o terceiro, os intelectuais e a formação dos trabalhadores.

A ESCOLA SOB A ÓTICA MARXISTA E GRAMSCIANA

Na visão marxista, o trabalho é o centro do processo educativo, pois ele distingue o homem como gênero humano. A forma como o homem se relaciona com a natureza é, ao mesmo tempo, um fazer e se educar, um elaborar e aprender e, dessa forma, constitui-se enquanto ser humano, diferenciando-se das outras espécies. Enguita (1993) enfatiza:

Neste ponto, a diferença colocada por Marx entre o animal que se reproduz a si mesmo e o homem que reproduz a natureza inteira só pode ser compreendida atentando-se para o aspecto consciente que distingue a

produção humana do animal; efetivamente, o homem, no seu trabalho produtivo, propõe-se a conservar ou modificar a natureza, coisa que não se pode dizer do animal (ENGUITA, 1993, p. 104).

Embora Marx tenha concentrado seus estudos científicos na crítica da economia política e não tenha se preocupado com as especificidades da educação escolar, afirma que o trabalho constitui-se em um princípio educativo por excelência. Enguita (1993, p. 85), compartilha da concepção de que a educação inicia-se e se desenvolve na prática social e afirma:

se fugimos da identificação estreita da educação com a escolarização e tratarmos de compreender aquela como o processo geral e mais amplo de formação do homem -, e com ou sem Marx, existem razões suficientes para fazê-lo -, então não há dúvida de que a obra de Marx, uma vez restaurada em toda sua complexidade e livre de simplificação, tem muito que dizer a respeito.

Marx desenvolve a concepção materialista histórica considerando que as relações sociais são estabelecidas na produção da vida material. Os homens desenvolvem forças produtivas, que mudam no decorrer do processo histórico, assim como mudam o modo de produção e as relações sociais. Estas são, portanto, estabelecidas a partir da produção material da vida, que também desenvolve princípios, ideias, categorias, enfim, o conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade e é essa realidade que determina a consciência do homem.

Nas palavras de Enguita (1993, p. 85), retomando Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens o que determina a realidade; pelo contrário, a realidade social é que determina sua consciência.”

Na visão de Marx, os homens fazem, eles mesmos, sua história, embora nem sempre demonstrem ter consciência do significado histórico de suas ações. Os homens fazem história a partir da vida concreta no tempo de cada sociedade em que estão inseridos. Isso significa dizer que o homem não pode ser compreendido como uma realidade isolada: ele é, no seu tempo, o conjunto das relações sociais. Enguita (1993, p. 91) argumenta sobre a ideia de Marx que “não nega a existência do indivíduo; o que nega é sua existência abstrata, fora das relações sociais”.

De acordo com Bruno (1996), a atuação de construção e reconstrução humana sobre a natureza e a sociedade não significa uma ação isolada e estanque, mas uma manifestação que se faz a partir de estruturas institucionais e de relações sociais. Essas

relações vão compondo um contexto histórico e delineando o perfil da sociedade em cada tempo.

As relações sociais estabelecidas nesse contexto seguem o caminho da fragmentação, da heterogeneidade e da complexidade do trabalho. Conforme argumenta Antunes (1999), as dimensões da diversidade, heterogeneidade e complexidade da classe trabalhadora acompanha a tendência frequente da redução do proletariado industrial. No fim do século XX, o toyotismo² afirma a flexibilização e desconcentração de forma horizontalizada do processo produtivo instável e informal, bem como o crescimento em escala mundial do trabalho precarizado, os terceirizados por meio dos subcontratos e part time.

Desde a Terceira Revolução Industrial (1989), o mundo globalizado, com as novas tecnologias da informação, a microeletrônica, a informática e técnicas afins, tem a característica de empregar novas formas de organização do trabalho. Observa-se o desenvolvimento das forças produtivas por meio da robótica, automação, bem como inovações no âmbito da organização das empresas traduzidas em acentuadas mudanças nos processos produtivos. Há, ainda, uma maior exigência de qualificação e o desemprego constatado em altos índices ao mês. Qual o significado dessas transformações para aqueles que vivem do trabalho? Qual é o sentido dessa exigência da qualificação para os trabalhadores?

Essa revolução vem fixando marcas de exclusão; a força de trabalho é dividida em trabalhadores do centro e da periferia, isto é, o grupo que possui conhecimento, sobretudo tecnológico, em detrimento dos demais, o que produz relações desiguais de poder pelo saber e pelo controle econômico. Nesse sentido, a formação de novas gerações de trabalhadores, no atual contexto, impõe exigências amplas e complexas, desde o “deslocamento do foco da exploração, do componente muscular para o componente intelectual” (BRUNO, 1996, p. 96).

Os discursos tem enfatizado a importância da educação. A ela, na concepção do atual mundo do mercado, cabe a incumbência de assegurar escolhas e oportunidades aos indivíduos. Nesse sentido, no âmbito da economia, de acordo com os ditames do atual capitalismo, necessita-se de profissionais com novas habilidades e competências,

² “O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção.” (ANTUNES, 2008, p. 24).

tarefa que a educação deverá de realizar. O conhecimento previsto pela lógica utilitarista, que enxerga o ser humano apenas como instrumento de produção, é aquele que possibilita condições técnicas para viabilizar o mercado de trabalho.

Saviani (2005), entretanto, no debate que faz tomando a natureza e a especificidade da educação, apresenta a educação como elemento essencialmente humano. Enfatiza, ainda, a partir da teoria social de Marx, que a marca da diferença entre o homem e os outros animais é o trabalho. Por seu turno, a educação é uma das condições integrantes dos processos de produção humana e, nessa linha de entendimento, uma forma de trabalho. Assim com Gramsci traz no caderno 12, “Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, como um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso (...)” (GRAMSCI, 2004, p.51)

Dessa forma, para estes autores existe uma relação intrínseca entre trabalho e educação. Para Saviani (2005), o homem ao se envolver com os processos produtivos necessita anteceder mentalmente no sentido de focar os meios para concretização de seus objetivos. Assim, seu desenho mental dos objetivos abarca os conhecimentos científicos acumulados historicamente, bem como conceitos e valores éticos e estéticos. Para o autor, estes enfoques “na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria que se pode ser traduzida pela rubrica ‘trabalho não-material’. (...) trata-se da produção do saber.” (SAVIANI, 2005, p. 12) Nessa argumentação, a educação é uma configuração de trabalho não-material, em que produzir e consumir acontecem ao mesmo tempo.

É o trabalho produtivo que se faz presente na proposta de educação de Marx. Enguita (1993) esclarece que Marx crítica a escola, pois ela seria um reflexo ideológico burguês que separa teoria e prática. Gramsci também visualiza uma escola diferente em sua concepção: uma escola capaz de construir novas maneiras de pensar, isto é, aquela que se liga à vida, à vida coletiva, ao universo do trabalho, buscando a realidade para uma reflexão crítica e histórica. Conforme Gramsci, no Caderno do Cárcere 12 (2004, p. 42-43)

(...) a escola luta contra o folclore, contra as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna(...). O conceito do equilíbrio entre a ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao

passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

Por meio do trabalho, o ser humano constrói sua própria história, reunindo conhecimentos científicos e transformando concretamente o meio ambiente e a sociedade. De acordo com Enguita (1993, p. 106),

o trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana. A função pedagógica do trabalho material, como a da sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e sobretudo da luta dos homens contra essas condições. Uma vez mais, a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética.

A educação baseada na ótica marxista propõe uma crítica constante à realidade social em que os homens estão inseridos. Propõe também que os educandos/as envolvidos no processo de aprendizagem o façam na medida também em que se sintam conscientes de seu papel como educandos/as e sujeitos históricos de uma sociedade. Em consonância com Marx, Freire (1979) destaca o sujeito e seu compromisso com a realidade.

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados (...). Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergerá’ dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1979, p. 61).

No pensamento de Freire, é necessário que o homem não somente esteja na realidade, mas esteja com ela, pois assim poderá desenvolver relações contínuas que possibilitem criar novos conhecimentos e obter o domínio da cultura. Para Gramsci (2004b, p. 53), não é possível separar a atividade intelectual da ação que os homens realizam e, desta forma, vislumbra o homem como agente de uma concepção de mundo.

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral,

contribui, assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.

Na concepção gramsciana, a constituição de uma nova sociedade depende de uma base teórica que tenha sustentáculo nas lutas populares para de fato romper e vencer a cultura dominante. Por isso Gramsci faz um estudo cuidadoso sobre a temática do Estado a partir do contexto da modernidade que apresentava uma engenharia propícia a tomada e manutenção do poder hegemônico³. Conforme Semeraro (1999, p. 75) Gramsci traz um novo conceito de Estado:

deve, portanto, resultar da composição de elementos políticos e sociais; da força das instituições e da liberdade dos organismos privados; da inter-relação entre estrutura e superestrutura; da compenetração do aparelho estatal com a sociedade civil⁴ organizada. ‘O Estado é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados.’

Para Gramsci, a educação tem o papel de sustentar a hegemonia existente. Por isso, no contexto fascista italiano, Gramsci propõe uma análise profunda na reforma do sistema educacional italiano, ocorrida entre 1922 e 1924, por Giovanni Gentile⁵. Gramsci criticou a referida reforma que separava a escola primária e média da escola superior. Após os cinco primeiros anos de escola primária obrigatória, os estudantes deveriam escolher entre escola, ensino médio e ensino complementar, para iniciar o trabalho. A crítica se dava devido à percepção da distinção baseada no “valor” motivado, ou seja, pela seleção produzida a partir da classe social e, portanto, de caráter elitista, pois o ensino superior caberia a algumas pessoas seletas.

A defesa gramsciana era por uma escola ampla, de alicerce humanista para todos. Conforme escreve Manacorda (2007, p. 136) “O trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino (...) se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método”. Nesse sentido, a integração do trabalho no processo educativo

³ Hegemonia no conceito gramsciano “é ético-política, não pode deixar de ser também econômico, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica.” (CADERNOS DO CÁRCERE, 2007, V. 3, p. 48)

⁴ Conforme Portelli (1977, p. 22): “O campo que a sociedade civil abrange [conforme Gramsci] é extremamente vasto, na medida em que constitui o domínio da ideologia. (...) Gramsci define a ideologia como ‘uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva.’”

⁵ Conforme Nota 11 (CADERNOS DO CÁRCERE, 2004, V. 2, p. 293) Giovanni Gentili ocupou o cargo de ministro da Instrução Pública no governo fascista.

enriquece e desenvolve a autonomia do sujeito em formação. Gramsci argumenta sobre a escola tradicional e aponta alternativas para desconstruir essa “trama”:

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente (...). Não é a aquisição de capacidade de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (CADERNOS DO CÁRCERE, 2004, v. 2, p. 49)

O “tipo único” expressado por Gramsci diz respeito à sua proposta de escola única que em sua opinião deve desde o início trazer a “cultura geral, humanista⁶, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (CADERNOS DO CÁRCERE, 2004, v. 2, p. 33)

Na concepção de Gramsci (1978), a escola unitária seria uma escola para todos, pública e de cultura universal. Uma escola “desinteressada”, que seja capaz de desenvolver o caráter, entrelaçada com a capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente. Os jovens teriam a oportunidade de participarem em uma formação intelectual e prática, com conteúdos científicos acumulados da história da humanidade e, ainda, da autonomia moral. Esta etapa corresponderia, segundo o autor, à escola de educação básica. No processo da educação superior, o processo de formação passaria a ser “interessado”, pois integraria componentes da educação profissional.

Para Gramsci, cabe ao Estado⁷ assumir a formação escolar dos alunos, o que significa rever o orçamento do ministério da educação para que possa ampliar a formação total das gerações, sem diferenciação de classe social. Para isso, exige-se uma

⁶ Gramsci explica a concepção humanista presente em sua proposta: “A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo 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.” (CADERNOS DO CÁRCERE, 2004, v. 2, p. 36)

⁷ Importante registrar que para Gramsci a sociedade civil e Estado se identificam, sendo o Estado “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio mas consegue ainda obter o consentimento ativo dos governados.” (CADERNOS DO CÁRCERE, 2007, v. 3, p. 331)

nova organização das escolas no campo estrutural, pedagógico, científico, bem assim em relação aos profissionais educadores.

Em Gramsci (1978), o professor tem a tarefa de interferir e acompanhar de maneira firme e determinada a formação das novas gerações, o que equivale a exercer sua função no sentido de contribuir nos processos de transformação social. Sobre a questão estrutural dos prédios escolares, para Gramsci: “não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para trabalho de seminário, etc.” (CADERNOS DO CÁRCERE, 2004, v. 2, p. 37).

Nos termos do autor, para além da escola unitária, a sociedade cria outros espaços de formação e difusão da cultura geral, na expectativa de contribuir para a formação humana integral, tais como bibliotecas, teatros, museus, centros de culturas, jardins zoológicos, hortos florestais, enfim, lugares e espaços que pudessem ser referência de conhecimentos e práticas libertadoras.

ESPAÇOS DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS LIBERTADORAS

Gramsci argumenta que a discussão crítica é imprescindível para a construção de um novo bloco histórico⁸, o que está intimamente ligado à organização da condição contra hegemônica dos grupos subalternos. Nesse sentido, a educação exerceria um papel fundamental nessa organização. Segundo o autor em tela, a educação como prática social pode acontecer em vários espaços, a saber, nos encontros dos partidos, nas fábricas, na organização dos sindicatos, no processo das greves e mesmo nas prisões, entre outros.

O espaço das fábricas torna-se um lugar de aprendizagem, o que devem ser sustentadas nos “centros” ou “círculos de cultura”. Conforme Escritos Políticos (2004, v. 1, 1910-1920), em 1917 Gramsci propõe a criação em Turim de uma associação proletária de cultura, na expectativa de inserir a discussão de cultura na ação política e econômica socialista. Em 1920 participou da “escola de cultura”, promovida pela

⁸ Conforme Portelli (1977 p. 131) “O Bloco histórico foi definido como a articulação interna de uma situação histórica precisa. Tal situação evolui, porém, e com ela a estrutura e a superestrutura deste bloco histórico. Esta se edifica, essencialmente, em torno do sistema hegemônico da classe fundamental.”

Revista L'Ordine Nuovo, ocasião em que trazia discussões e análises sobre a Revolução Russa. Na cidade de Turim cria, ainda no mencionado ano, o círculo socialista sardo.

Gramsci defendeu a formação do movimento operário por meio de uma “associação cultural”. Em sua opinião, essa associação agrega ação política e econômica, sem excluir ações de cunho cultural. Assim, os trabalhadores teriam assegurados os fundamentos necessários para fortalecer a luta para as conquistas de classe.

Em 1926, no dia 7 de dezembro, Gramsci chega a Ústica, ilha em que ficou preso, conforme Escritos Políticos(2004, v. 2, 1921-1926, p. 21),

Durante sua breve permanência na ilha, mora numa casa particular, em companhia de Bordiga e de outros confinados. Com alguns companheiros e amigos, organiza uma escola para os confinados: Gramsci dirige a seção histórico-literária, enquanto Bordiga se encarrega da seção científica.

Conforme Mayo (2004), essa ideia foi ampliada para os vários presídios que contavam com a presença dos presos políticos. Para Gramsci, a formação transformadora acontece nos mais diversos espaços em que os trabalhadores possam assegurar a consciência de sua condição de grupo subalterno, bem como a força de classe na luta contra hegemônica.

Gramsci, ao discutir o sentido da unidade teoria-prática, ressalta o trabalho na sua historicidade, como afinidade social imprescindível que não se restringe à ocupação, tarefa, emprego, embora não os abandone. No entanto, ele amplia o trabalho para a unidade das relações produtivas, culturais, ciências, tecnologias, artes, brincadeiras, o que significa dizer, em outras palavras, da unidade teórica e prática, técnica e política. Esse deveria constituir o fundamento das ações educativas nas escolas, sindicatos, fábricas, prisões, enfim, em todos os espaços capazes de contribuir para formação dos intelectuais necessários para construção do novo bloco histórico.

OS INTELLECTUAIS E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

Gramsci afirma os princípios de que é preciso haver as condições adequadas e suficientes para que a revolução se concretize. Assevera que a revolução não é um momento e sim um processo no qual é possível lutar para alcançar essas condições. A

tarefa fundamental é a de desagregar a ideologia e os intelectuais da classe dominante e construir o novo bloco histórico.

Conforme o autor é por meio da organização das classes subalternas e a reforma intelectual e moral que é possível romper com a ideologia dominante. E é na filosofia, em estreita identidade com a política, que está o segredo da ideologia. Para ele, todos os homens são filósofos (1989, p. 11):

(...) porque na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, até na linguagem está contida uma determinada concepção de mundo, estando a filosofia contida na linguagem, no senso comum, no bom senso, na religião popular e no folclore.

Gramsci argumenta que são os intelectuais os responsáveis pela organização e propagação dessa concepção de mundo. Os intelectuais são fundamentais no pensamento gramsciano e constitutivo do próprio conceito do bloco histórico, pois cabe ao intelectual articular organicamente os componentes do referido bloco. Conforme Portelli (1977, p. 104) “Gramsci, no estudo do bloco histórico, insiste no caráter orgânico do vínculo que une estrutura e superestrutura: só cabe considerar as superestruturas “historicamente orgânicas, isto é, necessárias a uma certa estrutura”.

Gramsci aponta dois tipos de intelectuais, a saber, os tradicionais e os orgânicos; os primeiros são representantes de uma continuidade histórica, isto é, não interrompida pelas mudanças sociais e políticas. Conforme Manacorda (2008, p. 164), esse grupo é como uma “categoria nascida, sim, historicamente, em função de uma determinada classe e cristalizando-se, depois, por sua ininterrupta continuidade histórica, como casta.”

Os intelectuais orgânicos, conforme registro nos cadernos do cárcere (2004, v. 2, p. 16), possuem características distintas: “cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo”. Esse grupo é orgânico, porque está inserido no contexto de sua classe social, possui vínculos e compromisso com sua formação ideológica. Estes intelectuais estão envolvidos na sociedade de forma dinâmica.

Nesse sentido, é na compreensão do contexto dessa sociedade capitalista que os intelectuais orgânicos desse tempo podem contribuir para construção da consciência crítica, elaborada a partir da filosofia da práxis. Conforme Semeraro, para Gramsci a filosofia da práxis (2006, p. 69);

é atividade teórico-político e histórico-social dos grupos ‘subalternos’ que procuram desenvolver uma visão global de mundo e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade.

A construção desse projeto alternativo hegemônico de sociedade exige o rompimento com a ideologia dominante e os conceitos fundamentais de Gramsci contribuem para reflexão dos educadores no sentido de se constituírem enquanto intelectuais orgânicos dos “subalternos”, da classe trabalhadora. Nesse sentido, aos educadores caberia não somente o envolvimento, mas o compromisso político com os estudantes trabalhadores.

Para Gramsci (MANACORDA, 2008), a escola predominante no início do século XX, traduzia-se pelo conceito de formação “interessada”. O que para ele dizia respeito a uma formação com o mero objetivo de educação profissional, em detrimento à educação “desinteressada”, que representava a formação fundante, propedêutica, cultural, capaz de contribuir no pensamento crítico e promover os alunos a serem dirigentes ou em condições de questionar os dirigentes.

Ainda assim, a discussão gramsciniana possibilita analisar que a educação pode reproduzir a sociedade capitalista, em função da hegemonia ideológica constituída pelos intelectuais oriundos da burguesia, mas também pode constituir-se em uma posição contra hegemônica e participar no processo de construção de uma nova sociedade. Frigotto (2010, p. 25) opina que é uma imprecisão analisar a “educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades (...) em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas.”

O desvelamento das desigualdades, contradições e complexidades dessa sociedade é tarefa dos intelectuais orgânicos que assumem a postura da contra hegemonia em favor dos grupos subalternos. A formação dos trabalhadores passa pela necessidade de contar com educadores que possam se constituir em intelectuais orgânicos rumo à centralidade do trabalho como princípio educativo e como condição desses trabalhadores se tornarem em sujeitos protagonistas de suas histórias.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mesmo quando Gramsci apresenta sua elaboração no campo da cultura e da liberdade, mostra sua profunda leitura de Marx para além da temática econômica, tomada por muitos como foco exclusivo dos estudos de Marx.

A discussão da centralidade do trabalho aponta para um sentido amplo, numa relação dialética, em que os homens e as mulheres constroem, por meio do trabalho, e também são construídos por ele, constituindo-se como espécie humana. Nessa compreensão ampliada do trabalho, tanto Gramsci como Marx apontam a autonomia como uma relação dialógica na expectativa de romper com a lógica da dominação de um indivíduo sobre o outro e na afirmação da constituição histórica do homem pelo trabalho.

Os espaços de conhecimentos e de práticas libertadoras trouxeram as várias experiências vivenciadas por Gramsci. Na compreensão da ideia de assumir a posição contra hegemônica diante da classe dominante, Gramsci entendia a necessidade de uma “guerra de posição”. Nesse sentido propunha uma investida cultural em todas as frentes, ou seja, o desafio de assegurar aos trabalhadores a possibilidade de se apropriarem criticamente dos artifícios da cultura dominante na busca da constituição da cultura do proletariado e de sua emancipação social.

A discussão dos intelectuais, sobretudo dos orgânicos, na visão gramsciniana, esse grupo é fundamental na construção da ideologia da classe trabalhadora e a formação contra hegemônica para enfrentar o poder do capital.

No atual contexto do projeto social brasileiro, nas palavras de Gaudêncio (2010, p. 25) “situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas”, os estudantes trabalhadores trazem essas marcas profundas da desigualdade social. No campo educacional, ainda hoje apresenta-se, conforme dados do (IBGE/PNAD/2009), cerca de 101 milhões de brasileiros, acima de 18 anos, que não terminaram a educação básica. Persistem no país quase 14 milhões de analfabetos (IBGE/PNAD/2009). Esse sujeitos são essencialmente trabalhadores, ou desempregados em busca de trabalho.

Inúmeros autores⁹, no decorrer da história da educação, sobretudo da educação pública no Brasil, têm defendido o acesso de todos à formação educacional. A educação caracteriza-se por um campo de disputa constante e continua tendo que ser resguardada como direito de todos, mesmo estando garantida na atual legislação.

A Educação de Jovens e Adultos tem sido espaço que acolhe essencialmente os homens e mulheres trabalhadores (as) e também todos os conflitos advindos das relações precárias de trabalho, sustentados pelo mundo do capital. Dessa forma, a referida modalidade tem construído ao longo do tempo sua identidade na busca de uma formação mais significativa para os sujeitos trabalhadores.

Essa é a grande contribuição de Gramsci para formação dos trabalhadores, isto é, o significativo da formação omnilateral, o reconhecimento que todos os homens são filósofos e intelectuais. Desafio para o educador em um determinado bloco histórico é constituir-se enquanto intelectual orgânico, se reconhecendo na condição de trabalhador como os estudantes trabalhadores e acreditar na construção em conjunto de uma educação que propicie a todos o direito de assumir o comando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Cadernos do cárcere*. vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 e 2004a.

_____. *Cadernos do cárcere*. vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a e 2004b.

⁹ Dentre eles: Lourenço Filho (1932), Fernando de Azevedo (1935), Florestan Fernandes (1940), Anísio Teixeira (1950), Darcy Ribeiro (1976), Paulo Freire (1981), Demerval Saviani (1983), Osmar Fávero (1996), Carlos Roberto Jamil Cury (2002), Gaudêncio Frigotto (2009).

Artigos

_____. Cadernos do cárcere. vol. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Estudos Políticos. vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Estudos Políticos. vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Cartas do Cárcere. vol. 1: 1926-1930. Trad. Luiz Sérgio Henriques; Organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Cartas do Cárcere. vol. 2: 1931-1937. Trad. Luiz Sérgio Henriques; Organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. Maquiavel, a política e o estado moderno. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LOSURDO, Domenico. Gramsci, do liberalismo ao ‘comunismo crítico’. Trad. Tereza Ottoni; revisão da trad. Giovanni Semeraro. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo. Campinas- SP: Editora Alínea, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradutor: Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAYO, Piter. Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOSELLA, Paolo. et al. Trabalho e educação. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-41.

_____. Escritos sobre o Caderno 12 – Cartas do Cárcere de Antonio Gramsci. São Carlos-SP. 1989 (MIMEO)

PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, Autor es Associados, 2005.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

_____. Giovanni. Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ VITORINO DE SOUZA EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOB O OLHAR DOS PROFESSORES

Rodrigo Rodrigues de Oliveira*
Rosimeire Lelis Landin Florencio**
Wellisson Silva de Souza Santos***

RESUMO

A ampliação da jornada escolar tem envolvido o atual cenário da educação brasileira e suscitado discussões no âmbito acadêmico. Neste sentido, este artigo discute as representações sociais dos professores da Escola Municipal José Vitorino de Sousa, sediada no município de Águas Lindas de Goiás, acerca da escola em tempo integral. A escola, a proposta pedagógica, o regimento interno e os professores são os principais elementos, uma vez que este estudo discute as representações sociais dos docentes. No desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa utilizamos autores que discutem às temáticas de Educação Integral e Representações Sociais como Cavaliere (2002) e Moscovici (2005). O escopo teórico se concentrou em dois pontos principais. Inicialmente, a historiografia da Educação Integral e da Escola em Tempo Integral e seus desdobramentos na Educação e, por conseguinte, o histórico e a conceituação das representações sociais e suas contribuições a educação. Como metodologia foi utilizado um estudo de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A observação do lócus, a análise documental e o questionário foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados. O questionário continha sete questões abertas, cinco com alternativas de múltiplas escolhas e uma pergunta de estimativa/avaliação. Dentre os resultados preliminares, inferimos que as representações sociais dos professores acerca da escola em tempo integral variaram em alguns pontos. Alguns educadores compartilham a ideia de que escola em tempo integral nasce com o objetivo de mudar a concepção de educação enquanto outros a reduzem, à uma hipótese assistencialista.

Palavras-chave: Educação Integral; Representações Sociais; Escola; Professores.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a educação em tempo integral nasceu fora da escola, em espaços isolados, instituições totais e comunidades morais destinadas a formação de

* Graduado em Pedagogia e Letras – Língua Portuguesa. Especialista em Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília.

** Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial.

*** Graduado em Pedagogia. Pós-graduando (Lato Senso) em Educação em e para os direitos humanos no contexto da diversidade cultural pela Universidade de Brasília.

guerreiros, monges, sábios e príncipes conforme nos indicam registros históricos (ARROYO, 1988). Mesmo que sua concepção tenha ocorrido fora das instituições ditas escolares, apenas junto destas que se ganhou uma identidade definida, isto é, própria.

Voltando o olhar para a antiguidade à *Paidéia* grega objetivava uma formação humana completa. A educação grega tinha como base uma formação integral. Após este resgate histórico torna-se perceptível o embrião do que mais tarde seria denominado de “educação integral”.

Luzuriaga (1990) e Larroyou (1974) *apud* Cavaliere (2002, p. 251) rememoram algumas experiências desenvolvidas:

uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muito de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais.

No Brasil, em 1920, houve investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto em ações educativas. Em 1930, Anísio Teixeira figura como dos mentores intelectuais do conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹ que defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Ao longo do século XX Anísio Teixeira marcou a história da educação brasileira com suas ideias e atuação política, fundamentada especialmente nos postulados teóricos de John Dewey (1859 – 1952). Indiscutivelmente as primeiras experiências de escolas de tempo integral no Brasil decorrem da concepção de Teixeira e foram implementadas nos seguintes estados: Bahia, mais precisamente a partir da década de 1950; no Rio de Janeiro, nos anos de 1960 e em Brasília, nos anos de 1990.

Alguns instrumentos legais ancoram e legitimam a implementação de ações direcionadas para a ampliação da jornada escolar. A constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 227, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069 de 1990,

¹Em 1932 grandes educadores e pensadores brasileiros como, por exemplo, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Paschoal Lemme e tantos outros propuseram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que tinha por objetivos traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades.

em seu capítulo V artigo 53; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em seus artigos 34 e 87; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Além dos marcos legais, citados anteriormente, há uma política do atual Governo Federal denominada “Mais Educação”. O Programa Mais Educação (PME), instituído por meio da portaria nº 17, de 24 de abril de 2007, é na atualidade o principal programa do governo federal de fomento a educação em tempo integral.

Nesta perspectiva verificar-se-á, através da pesquisa, o seguinte problema: quais as representações sociais dos professores, da Escola Municipal José Vitorino de Souza (EMJVS), acerca da escola em tempo integral?

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é identificar as representações sociais dos professores da EMJVS, sediada no município de Águas Lindas de Goiás, a respeito da escola em tempo integral.

Para identificar essas representações sociais, faz-se necessário coletar informações sobre a escola por meio de uma ficha síntese e de um questionário, junto aos docentes, acerca da ampliação da jornada escolar na EMJVS e da Proposta Pedagógica (PP); analisar a PP da escola e o Regimento Interno (RI) e verificar qual a compreensão dos professores da EMJVS acerca da educação integral.

É importante reiterar que o interesse neste assunto é justificável, visto que a literatura acadêmica carece de estudos sobre a temática. Neste sentido, desenvolver trabalhos voltados para esse tema contribui para a construção de “novos olhares” e possibilidades, conseqüentemente, poderá proporcionar uma conscientização acerca das experiências realizadas no Brasil. De acordo com Moll (2006, p. 56):

Diante da responsabilidade com o futuro, temos como tarefas fundamentais compreender o que está acontecendo para construir novos olhares sobre os tensionamentos, desafios e limites de nossas práticas e desenhar outras possibilidades para a vida nos microespaços sociais, como a escola.

A metodologia adotada terá como base uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão a observação da instituição (através do preenchimento da ficha síntese); um questionário a ser aplicado aos docentes da EMJVS e a análise documental (PP e RI da EMJVS).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Representações Sociais

O conceito de representações sociais tem sua gênese na psicologia social. Assim, interessa-nos conceituar o que vem a ser a psicologia social.

Conforme (Lane *apud* Peixoto, 2012, p.16) o objeto de estudo da Psicologia Social é o comportamento humano, sobretudo, no que ele é influenciado socialmente. Tal influencia origina-se desde o nascimento quando entramos em contato com outros sujeitos.

A Psicologia Social, só veio a ser estudada de maneira sistemática, depois da Primeira Guerra Mundial com o fito de compreender de que maneira poderiam ser preservados os valores de liberdade e os direitos humanos em um cenário abalado e em conflito.

A partir da Segunda Guerra Mundial a Psicologia Social atinge seu auge, através de estudos que procuravam técnicas e procedimentos de intervenção, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos homens.

Segundo Moscovici (2005) o conceito de representação social nasceu na sociologia e na antropologia, em colaboração com o trabalho de Durkheim e Lévi-Bruhl. Neste sentido, a teoria de Moscovici é frequentemente classificada como uma forma sociológica de Psicologia Social.

As representações sociais, de acordo com Moscovici (2005), são elaboradas a partir de dois mecanismos denominados de ancoragem e objetivação.

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas reduzí-las a categorias, colocá-las em um contexto familiar. Por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar o comportamento de um estranho a uma escala religiosa de valores (Moscovici, 2005, p. 60). Portanto, podemos concluir que ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa.

O segundo mecanismo é a objetivação, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico (Moscovici, 2005, p. 61). Objetivar é, assim, tornar físico e visível, o impalpável pela transformação do objeto que é representado.

Tendo em vista a questão em apreço, Denise Jodelet, aprofunda os estudos sobre representações sociais:

Representações sociais são uma forma de conhecimento ordinário, que pode ser considerada na categoria do senso comum e que tem como particularidade a de ser socialmente construída e partilhada. Tem um objetivo prático, ou seja, se apóia na experiência das pessoas e tem um papel de orientar e guiar a conduta das pessoas dentro de sua vida prática e cotidiana (JODELET apud FREITAS, 2011, p. 44).

Nesta perspectiva, a escola tem se tornado um *locus* privilegiado de investigação das representações sociais, sobretudo, nas relações que são estabelecidas entre professores, gestores, funcionários, alunos e comunidade.

A educação integral se apresenta como uma proposta arrojada e ainda é motivo de discussão entre educadores.

Contudo o que fora dito, anteriormente, constata-se a grande contribuição das representações sociais para a pesquisa em educação, uma vez que nesse estudo busca-se compreender as representações sociais dos professores, da EMJVS, acerca da escola em tempo integral.

A representação social institui uma forma de conhecimento, um saber prático que vincula-se à experiência a partir da qual ele se produz, e que serve para atuar no mundo. Para Mazzotti (1994, p. 21) as interações sociais vão constituindo consensos que criam verdadeiras “teorias” do senso comum. As representações sociais são estudadas, de um lado, como algo constituído. Assim para caracterizá-las procurou-se observar: a atitude, as informações e o campo de representação do objeto.

A Educação Integral na Perspectiva da Escola Municipal José Vitorino De Souza

Mediante a análise da PP, da EMJVS, foi possível perceber que a instituição conta com os programas: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Escola Aberta e o Programa Mais Educação (PME). É notável que a PP esta em processo de consolidação, em outras palavras, formação. Gadotti (1994) apud Veiga (2008, p.10) afirma que “todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade”.

A concepção de educação apontada na PP é expressa da seguinte forma “(...) nosso anseio é que a educação (...) possa proporcionar verdadeiras mudanças nas gerações futuras, para que tenhamos uma sociedade justa, verdadeira, democrática (...)”.

Valendo-se dos pressupostos da Didática Histórico-Crítica compreendemos que “[...] é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo,

levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 1991, p.98). A educação escolar segundo esta tendência possui a função de sistematizar e socializar o saber acumulado historicamente, convertendo esse saber em instrumento cultural necessário à transformação social. A educação, agindo sobre os sujeitos, transforma-os e esses, por sua vez, enquanto agentes sociais ativos, transformam a sua prática social.

Portanto, põe-se como desafio que a EMJVS repense a sua prática numa perspectiva de trabalho que se finde no hoje, isto é, no agora e não em gerações futuras, pois a educação é um processo – movimento – assim o *locus* escolar constitui ponto de partida de toda e qualquer atividade pedagógica.

Na PP da EMJVS é notável um grande desafio “(...) o repúdio a toda forma de exclusão e qualquer atitude que fomente a desigualdade (...)” (2013, p. 6). É possível salientar que romper com toda e qualquer forma de preconceito em uma sociedade permeada pelas diferenças é sem dúvida uma conquista a ser buscada, cotidianamente, por todo o corpo docente.

Na PP a educação integral tem por objetivo “(...) promover uma educação integral, levando o aluno a desenvolver habilidades esportivas, teatrais e musicais (...)” (2013, p.11).

A proposta de educação integral da EMJVS está em processo, paulatino, de desenvolvimento. Todavia, por mais que a PP (2013) não dedique um capítulo, específico, para este fim foi possível perceber por meio da observação, *in loco* ao preencher a ficha de caracterização, cujo exemplar encontra-se em anexo, que no cotidiano das oficinas são desenvolvidos conteúdos atitudinais e procedimentais.

As oficinas promovem à socialização, a criatividade, a capacidade de comunicação pelo corpo, o fomento aos esportes, a cooperação, o respeito mútuo, a solidariedade, o senso crítico e, principalmente, a autonomia.

Essas atividades, de acordo com Zabala (1998), envolvem todas as dimensões do educando, caracterizando as seguintes tipologias de aprendizagem: conteúdos factual e conceitual (o que se deve aprender?), conteúdo procedimental (o que se deve fazer?), e atitudinal (como se deve fazer?).

Para apoiar essas atividades/oficinas, faz-se necessário a EMJVS dialogar com outros organismos do município, como por exemplo, o Conselho Tutelar, os Postos de Saúde, as Bibliotecas do município, a Secretária de Ação Social, a Patrulha Escolar, os governantes, o comércio local e os integrantes da comunidade. A intersetorialidade

apresenta-se como meio mais efetivo para se alcançar o desenvolvimento integral dos educando, isto é, as aprendizagens necessárias à vida, ao trabalho, à participação e à cidadania plena.

Uma escola que oferece um projeto de educação integral, não pode deixar de idealizá-lo em documentos institucionais, tais como, a PP e o RI. O projeto deve ser construído e vivenciado, cotidianamente, em todos os momentos por todo o corpo docente como um processo educativo (VEIGA, 2008).

O RI da EMJVS apresenta de forma clara suas normas, funções, atribuições e composição de cada segmento e setores da escola. Dessa forma, o documento é o legitimador e legalizador dos atos escolares, contudo, cabe destacar que é necessário que este instrumento esteja em consonância com a legislação vigente, pois percebemos através da análise do RI um descompasso no que se refere às atualizações da LDBN, principalmente, as sofridas com a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

É importante destacar que o RI fortalece a autonomia da escola numa perspectiva democrática, além de assegurar os princípios filosóficos e político-pedagógicos que norteiam a prática educativa escolar, garantindo-lhe as suas especificidades pedagógicas e administrativas. Entretanto, é necessário frisar que o RI deve explicitar o máximo possível, a filosofia, os fins e objetivos, das organizações administrativas da escola e de seus diferentes setores. Isto deve acontecer para que não haja dúvidas, tampouco, confusões, quanto ao funcionamento e regras que regem cada um deles.

A Educação Integral na Perspectiva dos Professores da Escola Municipal José Vitorino de Souza

O questionário foi confeccionado a partir da utilização do googledocs, ferramenta que possibilita a criação e o gerenciamento on-line de questionários, documentos, planilhas e apresentações.

O instrumento possibilitou um levantamento de dados dos professores, solicitando informações como, nome, idade, sexo, tempo de na instituição, a escolaridade, a forma como a escola utiliza o tempo ampliado da jornada escolar, os fatores que tornam o período integral importante, as dificuldades encontradas pelos docentes no nível de organização da instituição, como são descritas as experiências de educação integral desenvolvida na comunidade escolar, a avaliação dos docentes acerca

das atividades desenvolvidas no contraturno, os impactos e os resultados da experiência de educação integral na comunidade escolar, o nível de conhecimento da PP no que diz respeito à educação integral e por fim quais as práticas pedagógicas que estão mais próximas da PP.

O questionário conta com sete questões abertas, cinco de múltipla escolha e uma questão que versa sobre a estimação/avaliação da experiência de educação integral desenvolvida na EMJVS. Ele foi respondido por oito docentes. Notou-se, por meio das respostas que quatro (50%) das entrevistadas têm mais de 34 anos e que todos os docentes da escola (100%) são do sexo feminino. No que se refere ao tempo de atuação dos docentes na instituição, quatro (50%) trabalham na instituição há mais de dois anos e quanto à escolaridade 3 são graduados e 5 pós-graduados.

Com a finalidade de investigar quais as Representações Sociais dos professores acerca da Escola de Tempo Integral analisou-se 7 questões abertas as quais forneceram dados e opiniões acerca da escola de tempo integral.

As professoras foram questionadas acerca de como a EMJVS utiliza o tempo ampliado da jornada escolar. Por meio das falas e através das visitas percebemos que são desenvolvidas oficinas:

Os alunos no contra turno faz atividades diferenciadas como esportes, musicais, teatro, aulas de reforço em português e matemática (R. L. F.).
Com atividades diferenciadas para manter o aluno na escola (...) essas atividades são: esportes, músicas teatro, reforço e passeio (C. L. F.).

Posteriormente as docentes são indagadas sobre os fatores que tornam a escola em período integral importante. O desenvolvimento social é por vezes mencionado:

(...) Os alunos podem aprender atividades que não são ofertadas no currículo escolar (R. L. F.).
Ajuda na aprendizagem em sala e no convívio social (...) (P.).
(...) O aluno pode aprender várias outras coisas e adquirir conhecimentos que serão utilizados na vida (K.).

Ao analisar essas respostas é possível compreender a representação social que o corpo docente possui acerca da escola de tempo integral. Muitos professores enfatizam apenas o desenvolvimento social e outros veem na educação integral a possibilidade de melhoria na qualidade do ensino.

Contudo alguns possuem uma visão, essencialmente, assistencialista:

Melhoria na qualidade de ensino e dos educandos (E. C.).

Um dos fatores primordiais para o aluno é a assistência (E. F. S.).
(...) ficando mais tempo na escola pode-se formar indivíduos com bom caráter, pois mais tempo na escola evita ficar na rua (R.L. F.).

Em relação às dificuldades no nível de organização da instituição, a grande maioria dos professores enfatiza que, “(...) o espaço físico da instituição não é adequado (...)”. Outra professora revela que “(...) a estrutura física que a escola possui por vezes não nos permite botar em práticas iniciativas”. As representações sociais dos docentes acerca da escola de tempo integral, neste caso, devem cumprir com pré-requisitos básicos como a estrutura física. Assim os educadores, “exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais” (JODELET, apud MAZZOTTI, 1994, p. 21).

Na perspectiva das docentes a experiência de educação integral desenvolvida na EMJVS junto à comunidade é boa. Elas pontuam que:

A experiência é boa (...) os alunos estão desenvolvendo tanto em relação aos conteúdos quanto em relação as noções de cidadania (K.).
A experiência boa (...) o desenvolvimento do aluno na escola nas disciplinas e atividades propostas a resposta positiva na comunidade (R. L. F.).

Depreendemos que a visão originada de um coletivo gera representações sociais semelhantes e práticas compartilhadas acerca da escola de tempo integral. Por isso, segundo Mazzotti (1994) faz-se necessário o estudo das representações sociais, porque investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

As atividades desenvolvidas no contraturno são avaliadas pelas educadoras conforme o gráfico 1:

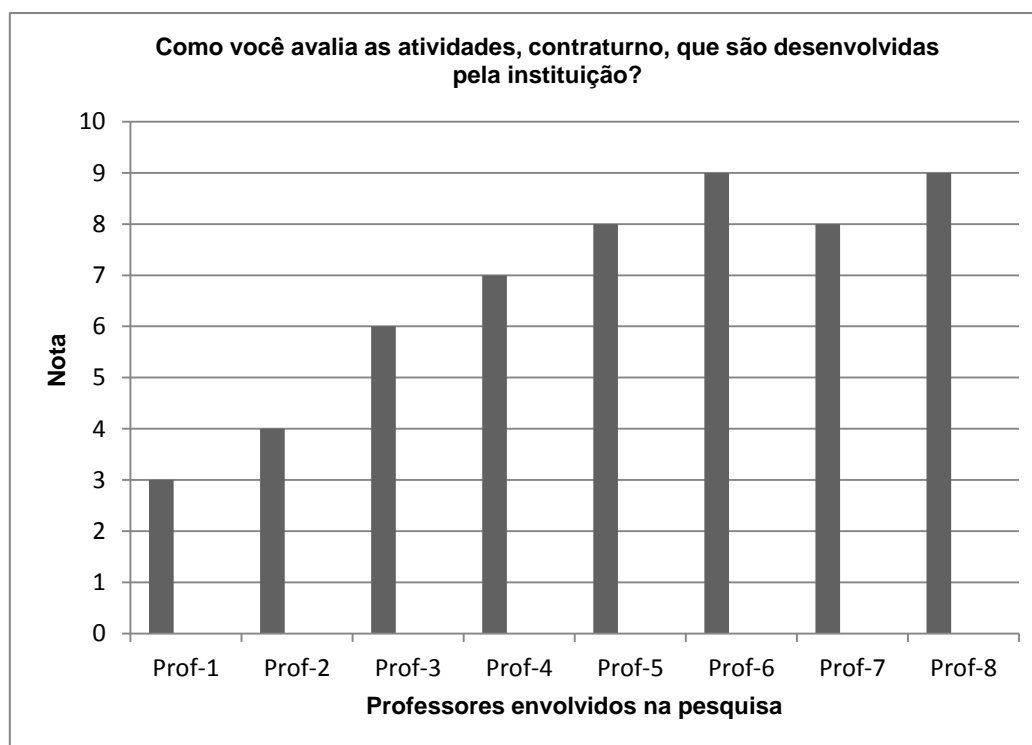


Gráfico 1

13% das professoras atribuíram notas 3 a 7 para as atividades do contraturno e 25% avaliaram essas mesmas atividades com notas 8 e 9. Percebe-se através da observação do gráfico que as docentes reconhecem a importância das atividades que são ofertadas pela instituição.

A respeito dos impactos/resultados da experiência na comunidade um posicionamento merece destaque. Vejamos:

A educação integral não vai resolver todos os problemas da comunidade, porém é um forte instrumento para que possamos, de um lado, pensar novos arranjos da educação e, de outro, enfrentar as desigualdades sociais. (...) a educação integral pode atingir as escolas e as áreas de maior vulnerabilidade social (E. C.).

A respeito da PP quatro professoras (50%) dizem não dispor do documento e outras quatro (50%) afirmam não terem dito oportunidade de ler/estudar a parte da PP que contempla a educação integral.

Sobre as práticas pedagógicas, executadas cotidianamente, na EMJVS, as professoras em sua maioria afirmam que “o tempo integral permite aos alunos desenvolver atividades paralelas para complementar a programação curricular”. Apesar disso, uma docente diz que “a escola em tempo integral tem a finalidade de facilitar aos pais, por vezes ocupados com seu trabalho, o cuidado de seus filhos”. Embora

estejamos no século XXI, ainda há indivíduos em nossa sociedade que se referem à educação integral como sendo, exclusivamente, assistencialista. Estes apresentam uma visão de que as crianças são ‘deixadas’ nas instituições apenas para serem cuidadas enquanto suas mães trabalham. A fim de elucidarmos a questão transcrevemos a fala de uma das professoras “pais colocam seus filhos na escola como se estivesse colocando num depósito para ficarem livre para seus afazeres”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que as representações sociais dos professores da EMJVS acerca da escola em tempo integral variaram em alguns pontos. Alguns educadores compartilham a ideia de que escola em tempo integral nasce com o objetivo de mudar a concepção de educação enquanto outros a reduzem, a uma hipótese fatalista, à falta de opção, isto é, os alunos vão para a escola para não ficar na rua, exposto a todos os males que poderiam transformá-los em marginais.

Em síntese, a escola de tempo integral apresenta em seu bojo uma proposta para a melhoria da qualidade da educação. Diante de todas as mudanças ocorridas na educação ao longo do tempo esse estudo demonstra que as representações sociais dos professores, ainda, estão centradas em aspectos de necessidade e conveniência. Mesmo diante das representações equivocadas de uma pequena parcela de educadores acerca da escola em tempo integral temos esperança de que as questões suscitadas nesse estudo venham contribuir, significativamente, para uma ressignificação por parte dos educadores da EMJVS, *locus* da pesquisa, e para os pesquisadores que debruçam-se sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa. nº65, 1988, pp. 3-10.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Federal de Goiás. **Curso de Educação Integral e integrada / Universidade Federal de Goiás**; Coord. Mercês Pietsch Cunha Mendonça – Goiânia: UFG/CEPAE/Ciar; FUNAPE, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Práticas de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores.** Porto Editora: Porto/Portugal, 1994.

FREITAS, Juciane Priscila Vilaverde. **As Representações Sociais sobre a escola na perspectiva dos integrantes do movimento Hip-Hop.** 2011, 82p. (Monografia). Faculdade de Educação/UnB, Brasília.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115> Acesso em 21/04/14.

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 13. 005 de 25 de junho de 2014.** Institui o PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Disponível:<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>> Acesso em 28/06/14.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundação Joaquim Nabuco. **Coleção Educadores: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Ed. Massangana: Recife, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MAZOTTI, Alves. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação.** Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>. Acesso em: 27 junho 2012 .

PEIXOTO, Almeida Joyce. **Representações Sociais dois pais acerca da escola em tempo integral.** 2012, 59 p. (Monografia). Faculdade de Educação/UnB, Brasília.

REGO, N; MOLL, J; AIGNER, C; (Org). **Saberes e práticas na construção de sujeitos sociais.** Porto Alegre, Ed.UFRGS, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas. Papyrus, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar,** Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Ltda,1998.

ANEXO I

Descrição da escola	Instalações	Material Existente	Funcionamento	População escolar
Localização e caracterização do bairro	Salas de aula	Biblioteca	Horário das aulas	
<p>A escola está localizada, no município de Águas Lindas de Goiás, na quadra 31 lotes 1\4, área Especial, Bairro Jardim Recanto CEP: 72.910.000 telefone (61) 3613-2711. O bairro é asfaltado, contudo, pode ser considerado um bairro periférico devido à sua localização.</p> <p>A Escola Municipal José Vitoriano de Souza (EMJVS) atende a alunos da Educação Infantil até o 5º ano e conta com os programas Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Escola Aberta e Mais Educação.</p> <p>Ao redor da instituição a maior parte das construções é residencial.</p> <p>O serviço de ônibus, isto é, transporte urbano é de fácil acesso.</p>	<p>9 salas de aulas, cada uma com 40 carteiras para os educandos e uma mesa maior com cadeira para o professor e quadro-branco.</p> <p>Uma sala de aula foi transformada em sala de recurso.</p>	<p>Possui 1 biblioteca entre os títulos literários figuram livros didáticos, de pesquisa, revistas, DVDs e dicionários.</p>	<p>A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino.</p> <p>Turno matutino: 7:30 às 12:30 com intervalo de 15 minutos.</p> <p>Turno vespertino: 13:00 às 17:30 com intervalo de 15 minutos.</p>	<p>Número de professores: 25 (vinte e cinco). Pessoas (auxiliar, secretária, cozinha e limpeza): 47 (quarenta e sete). Há apenas 01 monitor na instituição. Quantidade de alunos: 488. Média de x alunos por turma.</p>
	Instalações sanitárias	Áudio-visuais	Reuniões de planejamento	Caracterização sócio-econômica
	<p>Um banheiro feminino e um masculino de uso dos alunos.</p> <p>Para os profissionais em geral existe apenas 1 banheiro.</p>	<p>A escola dispõe apenas de uma TV; não dispõe de vídeo cassete, não dispõe de retro projetor, não há antena parabólica, não existe aparelho de som, não há aparelho de DVD e tampouco maquina fotográfica.</p> <p>A EMJVS dispõe de 01 amplificador, 12, computadores e 03 mimeógrafos .</p>	<p>Acontecem sempre que possível as segundas-feiras.</p> <p>Quando necessário, são marcadas reuniões com a Secretária Municipal de Educação.</p>	<p>Os educandos da EMJVS são crianças a partir de 04 anos de idade do bairro em que a escola está situada.</p> <p>A maior parte das famílias que compõem a comunidade é de baixa renda.</p>
	Breve histórico da instituição	Cozinha:	Primeiros socorros / Atendimento médico:	Cursos de Formação:
	Instalação com 2 cômodos, sendo um para a cozinha	A escola não dispõe de materiais de primeiro socorros,	Há instituição capacita seus docentes através de	

<p>A Escola Municipal Jardim Barragem IV foi criada pela lei Municipal nº 034/97 de 30/06/97 CNPJ: 01.932.612/0001-85. Depois, através de um decreto passou a ser Escola Municipal José Vitorino de Souza, para homenagear um</p>	<p>e outro para o depósito. A cozinha dispõe de 2 geladeiras, 2 fogões. A EMJVS não dispõe de forno elétrico.</p>	<p>apenas “gelo”. Em caso de acidentes chamam o SAMU ou bombeiro e quando a solicitação não é atendida a diretora ou os coordenadores levam o aluno em seu próprio veículo ao hospital mais próximo.</p>	<p>curso. Existem docentes que realizam/ ou já fizeram curso de Educação Integral.</p>	
<p>funcionário da Secretaria de</p>	<p>Secretária/Direção:</p>	<p>Coordenação / Sala dos professores:</p>	<p>Horário intermediário:</p>	<p>Relação escola – comunidade:</p>
<p>Educação. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição e o regimento interno não registram a data de implantação da jornada ampliada na instituição.</p>	<p>1 sala para a secretária e outra para a direção ambas com computadores.</p>	<p>Há livros didáticos novos e usados, mapas diversos. A EMJVS não recebe jornal impresso. Dentre os recursos pedagógicos a instituição dispõe de jogos, brinquedos pedagógicos e outros materiais como, por exemplo, giz de cera, cola tecido e outros.</p>	<p>O monitor no horário intermediário é responsável pelos alunos. O monitor possui ensino médio como formação acadêmica.</p>	<p>A escola oferta os seguintes projetos: Projeto Mais Educação, Escola Aberta, Projeto Leitura, Projeto Folclore e Festa Junina.</p>
	<p>Outros espaços:</p>	<p>Material esportivo:</p>	<p>Oficinas do contraturno:</p>	
<p>A EMJVS não possui quadra de esportes, parquinhos, hortas, estacionamento e auditório. Na instituição existe o arquivo morto destinado aos documentos dos ex-docentes, e ex-alunos da</p>		<p>Bolas, ping-pong, redes, fanfarras e abandares.</p>	<p>A definição das oficinas no contraturno é realizada pelos docentes e pela comunidade. A Secretaria Municipal de Educação sugere algumas oficinas, entretanto fica a critério dos</p>	

	escola.		docentes e da comunidade realizar a escolha.	
--	---------	--	--	--

Organizado com base na ficha-síntese apresentada por Estrela (1994 p. 126).

REFLEXÕES ACERCA DOS DEBATES E ENCAMINHAMENTOS EM TORNO DA CRIAÇÃO DO CONSELHO DE CÂMPUS NO IFG¹

Walmir Barbosa*

*“yo soy Jô y mi circunstancia,
y si no la salvo a Ella no me salvo yo”*

José Ortega y Gasset

INTRODUÇÃO

Os debates e encaminhamentos em torno da criação do Conselho de Câmpus no Instituto Federal de Goiás (IFG) envolvem aspectos concernentes ao caráter, aos objetivos, às atribuições e à forma de organização. Aspectos em si muito importantes, posto que se trata de uma instância que integrará a estrutura institucional e abrigará relações de poder.

Quando situamos o Conselho de Câmpus de forma mais abrangente, essa instância institucional assume importância incontestável, com desdobramentos de grande significado para a Instituição. Isto porque, de um lado, o Conselho de Câmpus encontra-se em relação com as instâncias institucionais superiores que também integram a estrutura institucional e também abrigam relações de poder; e de outro lado, é a instância institucional em que a participação da comunidade (interna e externa) pode vir a ser mais efetiva e direta. A direcionalidade dada à criação do Conselho de Câmpus, em termos das bases e concepções que informarão essa criação, poderá proporcionar um contexto mais ou menos favorável à autonomia e à emancipação da Instituição.

¹ Este texto não foi concebido segundo critérios rigorosamente acadêmicos, mas sim como um texto voltado para uma reflexão e debate político-acadêmico mais acessível à comunidade. Aproveito para registrar que o professor Ricardo Golovaty, que também integra o Câmpus Goiânia do IFG, apresentou observações e sugestões que se fizeram presentes na confecção deste texto, mas as limitações e incorreções são de inteira responsabilidade do autor.

* É professor Doutor em História, da Área de Ciências Humanas e Filosofia do Departamento das Áreas Acadêmicas I, do Câmpus Goiânia do IFG.

O Conselho de Câmpus no IFG, em nossa perspectiva, estabelece um campo e cena política institucional que pode vir a ser democrático e renovador das concepções e práticas políticas presentes na instituição como um todo. Ao mesmo tempo permite a criação de condições mais favoráveis para a emancipação da Instituição em relação às estruturas externas que a sobredeterminam, bem como a contextualização da mesma, prioritariamente voltada para o atendimento das demandas das maiorias sociais, nos âmbitos que lhe compete.

Mais imediata e concretamente, o Conselho de Câmpus pode representar uma oportunidade para a construção de novos caminhos e formas de direcionamento da Instituição, pactuados democraticamente, com vista na superação de um contexto, para ser otimista, de pré-crise institucional que ora vivenciamos. Suas formas de manifestação, entre outras, incluem as indicações para cargos de gestão com base em critérios políticos eleitorais, a desarticulação de eixos científico-tecnológicos projetados nos estudos de implantação de diversos câmpus, a ausência de um planejamento estratégico de construção da Instituição e o conseqüente comprometimento da sua inserção nos contextos em que se faz presente, a oferta de cursos técnicos integrados em tempo integral com problemas de concepção e de infraestrutura, a magnificação da oferta de cursos aligeirados em detrimento da formação integrada, a ausência de políticas acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e de administração/gestão e de carência de articulação entre as pró-reitorias e demais instâncias de gestão e a progressiva perda de legitimidade e importância de diversos câmpus junto às comunidades em que se inserem.

Talvez a primeira oportunidade para a construção de novos caminhos e formas de direcionamento da Instituição, pactuados democraticamente, mediante a atuação de um Conselho de Câmpus de fato democrático e compromissado com as maiorias sociais, seja em torno da mobilização, estudo/pesquisa, debate e aprovação do PDI (2016-2020). Oportunidade que pode transformar a conjuntura de pré-crise (ou de crise) institucional em crescimento acadêmico, pedagógico, administrativo e social, da instituição e da sua comunidade.

Partindo da compreensão de que as instituições materializam concepções e projetos sociais em disputa, apresentamos um conjunto de elementos que, em nosso julgamento, devem referenciar os debates e encaminhamentos acerca da criação do Conselho de Câmpus na perspectiva aqui proposta. Assim, será conduzida uma

Textos para Discussão

recuperação histórica da luta pela democratização e autonomia institucional das instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (Rede Federal de EPCT), a identificação do Conselho de Câmpus na estrutura e relação de poder e gestão no IFG, a proposição de características possíveis para o Conselho de Câmpus em termos de caráter, organização e funcionamento, a articulação necessária entre a luta pela democratização do Conselho de Câmpus e a resistência à instrumentalização/funcionalização da Rede Federal de EPCT e do IFG e as resistências às formas e dinâmicas de “passivização” das lutas e conquistas historicamente realizadas na Rede Federal e no IFG.

Enfim, o núcleo deste texto reside no entendimento de que tem de haver uma articulação fina entre as lutas pela democratização e autonomia institucional e o estabelecimento de vínculos e compromissos com as maiorias sociais da sociedade brasileira, bem como que esta articulação tem de orientar a concepção do Conselho de Câmpus e das demais instâncias acadêmicas e diretivas que assumam caráter representativo e deliberativo na Instituição.

A QUESTÃO DO CONSELHO DE CÂMPUS NO CENÁRIO DE LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO IFG E DA REDE FEDERAL DE EPCT

O processo de definição da função social, das políticas e da gestão do que é hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPCT) e das suas instituições (Institutos Federais, Centros Federais de Tecnologia, Escolas Técnicas Federais, etc.) foi marcado historicamente por características como centralização, autoritarismo, tecnocratismo, instrumentalização e privatismo. A transformação dessas instituições em autarquias federais por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, não redundou na superação destas características, quando muito incorporou mudanças e/ou elementos novos nas suas formas de manifestação.

Nos anos 1970 e 1980, a intensificação das lutas contra a ditadura militar, a organização e mobilização sindical dos servidores públicos federais em função de pautas econômico-reivindicativas e sociais e o debate instaurado em torno da função social das instituições públicas de educação, acarretaram consequências na Rede Federal de EPCT e nas suas instituições. Concepções e projetos sociais distintos foram

Textos para Discussão

formulados e explicitados e as instituições passaram a ser um campo de disputa dos mesmos.

Posto isto, pode-se afirmar que as concepções e projetos em disputa foram marcados, entre outras, por características de alinhamento *versus* emancipação das instituições de educação em relação às políticas governamentais; de subordinação *versus* emancipação dessas instituições em relação ao mercado; de defesa da concepção tecnicista, produtivista, dualista, fragmentada, privatista e economicista de EPT *versus* defesa da concepção laica, pública, universalista, unitária, *omnilateral*, politécnica ou tecnológica de EPT; de centralização político-administrativa como conteúdo e forma de exercício de poder nas instituições de educação, com conseqüente personificação, fisiologismo, clientelismo e tecnocratismo *versus* descentralização político-administrativa como conteúdo e forma de exercício de poder nas instituições de educação, com conseqüente consolidação de poder em instâncias institucionais democráticas, escuta, participação e deliberação pactuada entre gestores e comunidade e profissionalismo e mérito na ocupação e no exercício dos cargos e funções; de carreirismo político e acadêmico, calcado no individualismo e no ganho pessoal *versus* carreiras políticas e acadêmicas orientadas por objetivos sociais e coletivos.

Nos anos 1980, no IFG, tais processos redundaram na criação de grupos político-pedagógicos voltados para estudar e debater a EPT e nas lutas democráticas que culminaram no afastamento de um Diretor Geral e, conseqüentemente, na efetiva participação da comunidade na escolha de um novo Diretor Geral, embora sob a forma de participação indireta (mediante lista encaminhada ao Ministro da Educação para a escolha desse Diretor). Nos anos 1990, novos avanços democráticos tiveram lugar, com destaque para a eleição direta para cargos de direção abaixo do cargo de Diretor Geral, em 1992 e a realização do chamado I Congresso Curricular da ETEG, em 1995.

Ao final dos anos 1990, deve-se reconhecer que o processo de democratização da Instituição apresentou um profundo refluxo, sobretudo após a aprovação da Lei 2.208/1997 e ao incentivo de processos de privatização de serviços que a Instituição prestava à comunidade e de remuneração paralela de um grupo de servidores. No contexto da transformação da ETEG em CEFET-GO, instâncias de participação institucionais que descentralizavam, em alguma medida, o exercício de poder foram desmobilizadas e/ou extintas, e formas de privatização da atuação da Instituição (oferta de cursos pagos, venda de serviços para governos e empresas, etc.), com geração de

Textos para Discussão

recursos junto ao mercado, foram canalizadas politicamente para a perpetuação de práticas centralizadas, autoritárias e personalistas de poder – por exemplo, teve curso a distribuição de recursos a certas coordenações e pagamento de bolsas complementares de renda a determinados servidores, conduzido por meio do Caixa Escolar, em troca de apoio político à gestão.

Nos anos 2000, deve-se também reconhecer que tais processos foram aprofundados, inclusive no contexto de transformação do CEFET-GO em IFG. A participação da comunidade na definição dos rumos da Instituição se circunscreveu, fundamentalmente, nos processos eleitorais conduzidos a cada quatro anos, a criação de conselhos previstos em lei foram protelados e/ou ficaram no papel, os cargos e as funções tornaram-se moeda de troca política e a lógica de grupo político solidário voltado para a perpetuação no poder se consolidou. Enfim, aspectos que marcaram a trajetória da Instituição (e da Rede Federal de EPCT), mas que também foram reiteradas nas últimas décadas por meio de características neopatrimonialistas, neofisiológicas e neoclientelísticas que o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT), com suas respectivas coalizões políticas, impregnaram no País através das suas trajetórias político-partidárias.

No IFG, mais recentemente, fez-se presente um inconformismo quanto à esta realidade. A mobilização e luta dos servidores docentes em torno da regulamentação da jornada de trabalho docente, em 2010, que precarizava o trabalho e o circunscrevia ao ensino, também se constituiu em espaço de crítica e resistência às práticas autoritárias presentes em alguns câmpus da Instituição. A luta em torno da criação de uma instância de participação direta, em 2011, com vista no debate e aprovação do texto de minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014), redundou na proposta de realização de um Congresso Institucional de Educação por parte da Reitoria e na efetiva realização do I Congresso Institucional de Educação do IFG e na sistematização da proposta de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2012-2016) que a Reitoria encaminhou para o Conselho Superior. Ao mesmo tempo, as recentes greves de 2011, 2012 e 2014, no IFG, em que foram muito além de reivindicações econômico-reivindicativas, com uma intensa mobilização de servidores de alguns câmpus em torno de temas que envolvem autonomia institucional, democratização da Instituição e criação de instâncias que efetivem escuta, participação e deliberação por parte da comunidade, culminaram, em 2014, na audiência pública com o Reitor, promovida pelo Comando de

Textos para Discussão

Mobilização e Greve do IFG - Goiânia (Comando articulado entre os servidores docentes e técnico-administrativos em greve do Câmpus Goiânia e da Reitoria).

Portanto, a criação do Conselho de Câmpus deve ser apreendida no contexto dos debates, mobilizações e lutas que historicamente envolveram o que atualmente é a Rede Federal de EPCT e o IFG. A própria elaboração política da proposição de criação do Conselho de Câmpus, no IFG, conforme anteriormente assinalado, emergiu no contexto da mobilização e luta dos servidores docentes em torno da regulamentação da jornada de trabalho docente, em 2010, como reação ao aulismo, mas também às práticas de gestão centralizada e autoritária que alguns gestores, empossados pelo Reitor/Reitoria, reproduziam em determinados câmpus recém criados.

Esta luta redundou na incorporação da proposição do Conselho de Câmpus no texto de minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014), mas que efetivamente não foi debatido e deliberado, quanto ao seu caráter e natureza, no I Congresso Institucional de Educação do IFG. Esse Congresso, convocado com o objetivo de debater e sistematizar a proposta final do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2012-2016), aprovou que o capítulo do texto de minuta relacionado ao organograma e à estrutura administrativa fosse debatido e deliberado posteriormente, com a participação da comunidade, o que efetivamente não ocorreu.

Assim, a criação do Conselho de Câmpus deve receber a atenção e o engajamento dos servidores docentes e técnico-administrativos e dos estudantes do IFG, posto que integra um processo histórico que pode acumular, ou não, na efetiva autonomia institucional e na democratização dessa instituição.

A QUESTÃO DO CONSELHO DE CÂMPUS E DA ESTRUTURA DE PODER NO IFG

Deve-se realçar inicialmente que o papel e o lugar que instâncias institucionais ocupam (ou deveriam ocupar) em uma instituição é parte integrante das concepções e projetos em disputa no seu âmbito. O que significa dizer que o caráter, a natureza e a forma de organização destas instâncias modela e será modelada pela estrutura institucional mais ampla que virá integrar, bem como condicionará as relações

Textos para Discussão

sociopolíticas que as instâncias e estrutura institucionais manterão com a comunidade (interna e externa).

Dessa forma, instâncias e estrutura institucionais sobredeterminam e configuram, em grande medida, a construção de uma instituição. Assim, o caráter, a natureza e a forma de organização de instâncias e estrutura institucionais devem ser pensadas a partir da “imagem futuro” de instituição que se quer construir, isto é, instâncias e estrutura devem ser compreendidas como organizações que articulam o presente e o futuro, a gestão acadêmica e administrativa imediata e o projeto de construção institucional mediato, conseqüentemente a forma de participação da comunidade interna que se tem e aquela que se quer alcançar.

Deve-se ter claro também que as instâncias institucionais devem ser concebidas e avaliadas na relação que estabelecem entre si, isto é, qualquer instância institucional existente ou proposta deve ser considerada no conjunto da estrutura institucional. Atribuições, objetivos e competências das instâncias institucionais materializam relações de poder que podem ampliar o oficialismo estatal ou o poder da comunidade; fortalecer grupos em processo de oligarquização ou assegurar processos de renovação de representações. De todo modo, o “segredo” de instâncias e estrutura institucionais e de relações de poder se revela nas relações e na circularidade que o poder assume nas instituições, materializando dimensões éticas, ou não; acumulando na direção da igualdade, justiça e liberdade no plano das relações sociais, ou não; emancipando a instituição em relação ao capital, ao mercado e ao Estado, ou não.

Nesse momento, o Reitor/Reitoria do IFG, e certamente uma grande parte dos membros do Colégio de Dirigentes, objetivam a construção do Conselho de Câmpus como instância institucional de caráter puramente consultivo. Concepção e objetivo que, em certa medida, reproduz o modo de funcionamento da administração do IFG e das administrações públicas no país de uma forma geral, pois submete a comunidade às convicções e interesses do Reitor/Reitoria e do Diretor de Câmpus e encobre o poder essencialmente exercido de forma centralizada e autoritária em um simulacro de democracia permitida e concedida.

O fortalecimento do Diretor Geral e a redução do Conselho de Câmpus a um caráter puramente consultivo fortalece o Colégio de Dirigentes como instância que reúne os Diretores Gerais como se fossem os “chefes” dos câmpus da Instituição. Entendemos que o Colégio de Dirigentes deve ser concebido como o campo de

Textos para Discussão

representação do Diretor Geral/comunidade de cada câmpus, o que implica na construção do Conselho de Câmpus como a instância deliberativa por excelência no câmpus. Deve-se ter claro, ainda, que o fortalecimento do Conselho de Câmpus e a consequente reconfiguração do Colégio de Dirigentes, tende a criar condições mais favoráveis para a redução do poder do Reitor/Reitoria e a democratização do Conselho Superior.

Enfim, o caráter do Conselho de Câmpus acarretará grandes desdobramentos na estrutura institucional e nas relações de poder do IFG, posto que, neste momento, é a única instância institucional que traz, em potência, a possibilidade de ampla e efetiva representação e participação da comunidade que integra cada câmpus da instituição. O Conselho de Câmpus, se submetido a um caráter consultivo estrito, fortalecerá, por consequência, a característica centralizadora e autoritária presente na estrutura institucional como um todo, mas sobremaneira as instâncias superiores da Instituição (Colégio de Dirigentes, Reitor/Reitoria e Conselho Superior). Se concebido com um caráter representativo, normativo, consultivo e deliberativo, desencadeará um contraponto às concepções e práticas centralizadoras e autoritárias presentes nas instâncias superiores da Instituição, marcando um avanço democrático na estrutura institucional e nas relações de poder no IFG, inclusive acumulando na direção da reconfiguração do Colégio de Dirigentes e da reestruturação democrática do Conselho Superior.

ELEMENTOS QUE DEVEM INTEGRAR O CARÁTER, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CONSELHO DE CÂMPUS

Concebemos o Conselho de Câmpus como instância Institucional representativa, normativa, consultiva e deliberativa, que deve atuar em conformidade com os princípios expressos na legislação do IFG, o planejamento institucional e as políticas acadêmicas elaboradas mediante escuta, participação e deliberação da comunidade. Uma instância que tem a função de compartilhar a gestão e o direcionamento do câmpus com o seu Diretor Geral e demais gestores, no que tange à gestão administrativa, orçamentária e acadêmica, por meio de apreciações, recomendações e deliberações.

Objetiva-se, dentre os propósitos mais abrangentes e mediatos do Conselho de

Textos para Discussão

Câmpus, democratizar a tomada de decisões no universo do desenvolvimento das políticas, projetos e ações de ensino, pesquisa, extensão e administração; assegurar uma gestão eficiente e transparente; envidar esforços no sentido de contextualizar o câmpus em sintonia com as demandas sociais, culturais e econômicas do seu entorno, sobretudo em diálogo com as organizações da sociedade civil que traduzam expectativas e demandas dos trabalhadores e das comunidades locais. E, fundamentalmente, concorrer para que a Instituição cumpra a sua função social em toda a sua plenitude. Para tanto, este Conselho tem que se ocupar de temas estruturantes e de planejamento estratégico, norteados por uma “imagem futuro” de Instituição e de câmpus que se deseja construir nos contextos de atuação institucional.

Dentre os propósitos mais específicos e imediatos, dentre outros, aprovar, acompanhar e avaliar projetos político-pedagógicos; definir critérios e normas para a utilização das instalações físicas do câmpus; conduzir estudos, debates e deliberações que envolvam a solução para problemas de natureza administrativa detectados no câmpus e na Instituição como um todo e realizar processos de avaliação do trabalho administrativo e acadêmico (nos níveis de ensino, pesquisa e extensão).

O Conselho de Câmpus concebido nesta dimensão supera qualquer pretensão de reduzi-lo à condição de instância institucional auxiliar do Diretor Geral, com agenda de temas e reuniões que se ocupe, fundamentalmente, do imediato e corriqueiro da vida do câmpus. Esse Conselho se transforma no centro articulador do projeto de construção do câmpus, de médio e longo prazo, bem como de encaminhamento dos temas e das ações de gestão acadêmica e administrativa de curto prazo, mas sempre integrados. Dessa forma, o Conselho de Câmpus, como instância institucional representativa, normativa, consultiva e deliberativa, concorre para se converter no campo de estabelecimento de pactos e compromissos no câmpus, posto que materializa representação das diversas áreas acadêmicas, administrativas e estudantis, com poder de normalizar e deliberar no âmbito da sua alçada.

O Conselho de Câmpus, para que possa materializar o seu caráter e assegurar as suas atribuições e objetivos, tem que se apoiar sobre duas premissas. Primeiramente, uma representação que seja móvel, isto é, que seja flexível o bastante para acolher e integrar o crescimento, a transformação e a complexificação do câmpus. Aspecto especialmente importante quando se considera o número de membros dos segmentos nele representados e a representação de Áreas Acadêmicas (e não somente de cursos),

Textos para Discussão

posto que a representação deve traduzir, respectivamente, a composição líquida dos segmentos e a preservação de áreas acadêmicas amplas e suas epistemes como reação à fragmentação científica e tecnológica.

Em segundo lugar, para que o Conselho de Câmpus possa materializar o seu caráter e as suas atribuições e objetivos deve se apoiar em uma forma de organização e funcionamento de caráter orgânico. Para além de agenda de temas estruturantes, aprovada mediante escuta e participação da comunidade e consolidado/aprovado no âmbito do Conselho, deve recorrer a uma organização interna que envolva a constituição de Câmaras, para se ocupar de temas e ações estruturantes, e de Comissões Especiais e Grupos de Trabalho para encaminhar estudos, ações e processos mais diretamente orientados para a gestão acadêmica e administrativa em termos mais imediatos.

Enfim, o Conselho de Câmpus, concebido de modo que acumule na direção da autonomia institucional e da democratização da Instituição, nos termos apontados nos primeiros itens deste texto, tem que se constituir em instância representativa, normativa, consultiva e deliberativa, voltado para a produção e reprodução articulada da Instituição em curto, médio e longo prazo, apoiado em uma organização e funcionamento condizente com este caráter e esta produção e reprodução institucional.

CONSELHO DE CÂMPUS E INSTITUIÇÃO PÚBLICA, GRATUITA, LAICA, DEMOCRÁTICA E VOLTADA PARA AS MAIORIAS SOCIAIS

Desde o advento, no Brasil, do processo de integração socioeconômica e política liberal periférica ao capitalismo global, sob a égide do neoliberalismo e da flexibilização, vivenciamos profundas transformações no país. Pode-se destacar a financeirização e maior dependência financeira externa da sociedade e economia brasileira; a recomposição do Estado como instituição que se ordena a partir da condução de políticas de ajustes fiscais permanentes, da geração de superávits primários e do desempenho de funções sociais estritas e políticas sociais compensatórias focalizadas; a especialização do país na produção de matérias primas e de bens transformados intensivos no uso de recursos naturais; a conformação de um sistema de educação profundamente heterogêneo e que tem na educação um instrumento de

Textos para Discussão

reposição da hierarquia social e da reprofissionalização continuada e aligeirada de trabalhadores.

Deve-se registrar que o referido processo, encaminhado como “reformas”, foi assumido e conduzido por todos os Governos Federais e suas respectivas coalizões partidárias, desde o fim da ditadura militar aos dias atuais. Trata-se de uma espécie de grande pacto político entre elites econômicas, políticas e sindicais, de feições liberais e desenvolvimentistas.

As instituições de educação voltadas para a educação básica e superior, públicas e privadas, são profundamente impactadas por tais processos. Nas instituições que integram a Rede Federal de EPCT, que são as que nos interessam mais imediatamente, as formas mais evidentes desses processos foram as reconfigurações institucionais, em curso no final dos anos 1990 e nos anos 2000.

Pode-se destacar, no bojo dessas reconfigurações, a flexibilização da oferta de ensino, tanto em termos de nível e modalidades quanto do caráter dessa oferta (subsequente, concomitante, justapostas, integradas etc.); a redução da autonomia das instituições mediante sistemas de avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e indução da atuação institucional; a redução das instituições em plataformas de implementação de programas de pesquisa e de pós-graduação do Estado/governo; a efetivação de orçamentos articulados fundamentalmente sobre o número de vagas ofertadas por parte das instituições, e a incorporação das mesmas nos diversos programas de pesquisa e desenvolvimento (P&D). Um sistema de bolsas foi criado para induzir a atuação de docentes e de discentes na direção desejada, consolidar um padrão flexível de remuneração dos trabalhadores da educação e canalizar a subjetividade dos mesmos na direção dos ideais de consumo e de conforme amplificados pelo mercado.

Teve curso um processo de exacerbação do individualismo acadêmico, sobretudo nas instituições de educação que ofertam ensino superior. Essa realidade transforma as mesmas em um campo que potencializa o carreirismo acadêmico e político. Carreirismo este reiterado e/ou explorado acadêmica e politicamente por parte das elites políticas e econômicas à frente do Estado e, não raramente, das direções políticas à frente dessas instituições. Assim, de um modo direto, ou não, teve curso novas relações de interação com o capital, o mercado e o Estado.

Esta realidade nos coloca a seguinte questão: a democratização das instâncias institucionais dos Institutos Federais (e do IFG) é um objetivo em si? A ampliação de

Textos para Discussão

um conceito e prática do que venha a ser democrático (ou democracia), ainda que para além da representação formal, é suficiente para a orientação verdadeiramente “democrática” dessas instituições?

Seguramente, a criação do Conselho de Câmpus como instância democrática, mais imediatamente e a reestruturação democrática do Conselho Superior, em um futuro próximo, tenderá a criar condições de resistência mais efetiva à funcionalização dos Institutos Federais (e do IFG) em favor do capital, do mercado e do Estado. Mas este processo de democratização tem de ser acompanhado pela abertura e orientação dos Institutos Federais em favor da comunidade externa, sobretudo dos trabalhadores e das comunidades locais, isto porque, conforme anteriormente indicado, o carreirismo acadêmico e político permeiam essas instituições. Assim, a democratização dos Institutos Federais, que seja resistente aos processos sociometabólicos voltados para o privatismo e o oficialismo estatal, não pode ser formal e circunscrito aos segmentos internos dessas instituições.

Compreendemos que a democratização das instituições não pode ser apartada da sua democratização social. A democratização interna tem que ser acompanhada da abertura e direcionamento das instituições para os trabalhadores e as comunidades locais. Enfim, a democratização das instituições não pode ser concebida como um fim em si mesmo, mas como parte integrante da construção de uma escola pública, gratuita, laica, democrática e voltada prioritariamente para as maiorias sociais, sob pena de que a democratização, restringida à representação e à participação, venha a proporcionar um campo e um espaço para a captura da instituição por parte de interesses que tem como base o individualismo e o privatismo e que se apresentem como “modernizados” ou “modernizadores”, exemplarmente expresso no carreirismo acadêmico e político e no discurso da “inovação”. Realidade, aliás, já razoavelmente presente em diversas instituições da Rede Federal de EPCT.

Textos para Discussão

MOBILIZAÇÃO E LUTA PELA CRIAÇÃO DE UM CONSELHO DE CÂMPUS QUE REFLITA AUTONOMIA INSTITUCIONAL E DEMOCRATIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A criação de um Conselho de Câmpus que materialize autonomia institucional e democratização da Instituição somente poderá ocorrer no contexto de mobilização e de luta dos segmentos docente, técnico-administrativo e discente. Esta realidade, conforme anteriormente demonstrado, implica na superação de características presentes nas instâncias e estrutura institucionais e nas relações de poder no IFG, bem como nas relações institucionais que o Estado e o Governo Federal impõem às instituições que integram a Rede Federal de EPCT, anulando e/ou restringindo em extremo a afirmação autônoma e democrática dessas instituições, mas também a superação de concepções e práticas políticas institucionais que se apoiam no patrimonialismo (que tem como fundamento a privatização da esfera pública por grupos que oligarquizam o poder) e suas contrafaces (fisiologismo, clientelismo, personalismo, etc.).

Conforme já assinalado, o fato dessas relações institucionais se produzir e reproduzir de modo articulado, interdeterminado e combinado, potencializa o oficialismo estatal, que anula ou restringe em extremo a autonomia institucional e o patrimonialismo, que ritualiza e restringe processos democráticos à superficialidade dos processos representativos. Desse modo, a criação de um Conselho de Câmpus que reflita autonomia institucional e democratização de uma instituição da Rede Federal de EPCT demanda, de modo articulado, a luta pela autonomia institucional e emancipação da instituição em relação ao Estado e, conseqüentemente, a conquista de formas democráticas de exercício direto de poder internamente à instituição.

Os obstáculos nessa direção, no IFG, são muitos. Primeiramente, deve-se reconhecer que uma grande parcela da comunidade que compõe a Instituição não se envolve com os temas, debates e mobilizações que definem os rumos da Instituição. Diversos elementos concorrem para tanto, mas podemos destacar a restrição de processos de participação direta da comunidade, acarretados por concepções e práticas de gestão centralizadas e autoritárias, e a ideologia neoliberal, com conseqüente institucionalização do individualismo em detrimento de processos sociais e coletivos, exemplarmente expressos no carreirismo político e acadêmico.

A estrutura institucional vigente encontra-se sob controle político direto e indireto do Estado/governo e do Reitor/Reitoria. Tal controle se materializa desde o marco jurídico-político que estabelece e regulamenta as instituições da Rede Federal de EPCT, definido em última instância pela SETEC/MEC, mas também pelo Reitor/Reitoria, mediante influência exercida sobre gestores de câmpus empossados e composição e funcionalidade de instâncias político-acadêmicas.

O controle que Estado/governo e Reitor/Reitoria exercem, sobre instâncias e estrutura institucionais, tende a submeter lutas e processos que acumulam avanços na direção da autonomia institucional e da democratização da Instituição a uma manifestação bastante específica de “revolução passiva”². Isto nos leva à compreensão da redução de processos políticos e ideológicos voltados para transformação das estruturas sociais em meras mudanças sociais superficiais, reabsorvendo-os, refuncionalizando-os, reintegrando-os ao capital, ao mercado e ao Estado, bem como reiterando, repondo e, restaurando conteúdos e formas políticas patrimonialistas.

No IFG, essa “passivização” ganha fôlego com a estratégia de burocratização das demandas encaminhadas à Reitoria pela comunidade. Tal realidade fica evidenciado no processo de criação do Conselho de Câmpus ora em curso: surgiu a proposição da criação de Conselho de Câmpus no IFG no contexto da mobilização e luta pela regulamentação da jornada de trabalho docente em 2010 e 2011 e pela superação de práticas autoritárias presentes em alguns dos câmpus recém criados; foi contemplado no texto de minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014) elaborado pelo Reitor/Reitoria de então, como instância puramente consultiva; foi remetido pela Plenária Final do I Congresso Institucional de Educação do IFG à comunidade, no bojo do debate e sistematização do organograma e da estrutura administrativa da Instituição, o que efetivamente não ocorreu; ficou sem receber qualquer iniciativa concreta entre a aprovação das resoluções do PDI em fevereiro de 2012 ao primeiro semestre de 2014, permitindo a continuidade da centralização do poder de gestão dos câmpus nas mãos do Diretores Geral; foi dado novo encaminhamento para a criação e regulamentação do

² O conceito “revolução passiva” foi elaborado por Antônio Gramsci para caracterizar processos revolucionários burgueses que excluíram movimentos radicais de tipo jacobino, apoiados em intensa mobilização popular. Esta exclusão tendeu a acarretar transformações sociais pelo alto, moderadas e gradualistas. Desse conceito derivou o termo “passivização” para denotar processos de modernização do Estado e de suas instituições mediante uma série de reformas que metabolizam e absorvem pressões sociais, sem que acarretem transformações profundas na sociedade, nas relações que o Estado estabelece com a sociedade e no próprio Estado. Muitos cientistas e pensadores sociais também utilizaram o conceito “modernização conservadora” para expressar essa processualidade social.

Textos para Discussão

Conselho de Câmpus por parte do Colégio de Dirigentes do IFG, que encaminharia a chamada “Minuta de Regimento do Conselho de Câmpus” para ser aprovada no Conselho Superior do IFG, à revelia da comunidade, decretando o seu caráter puramente consultivo.

A quebra deste processo, que caminhava da mobilização pela conquista do Conselho de Câmpus à sua “passivização” como conselho puramente consultivo, foi efetivamente realizada, mas apenas como possibilidade de criação de um Conselho de Câmpus que materialize avanços na direção da autonomia institucional e da democratização do IFG. A própria forma de condução do processo, que diga de passagem foi estabelecido por meio de diálogo entre o Comando de Mobilização e Luta do IFG – Goiânia e o Reitor/Reitoria, culminando na aprovação de novo método de encaminhamento do processo de apreciação e aprovação do Regimento do Conselho de Câmpus no Conselho Superior, não assegura, absolutamente, que o resultado final efetivamente materialize as expectativas acima apontadas.

Recuperemos o novo método aprovado: o Colégio de Dirigentes remete o texto chamado “Minuta de Regimento do Conselho Consultivo de Câmpus” para ser apreciado e debatido nos câmpus, com conseqüente surgimento de proposições; a comunidade do câmpus indica um relator para compor uma comissão, também integrada por três indicações do Colégio de Dirigentes, para conduzir a sistematização da proposta final discutida na comunidade; a proposta final sistematizada pela comissão será em alguma medida apreciada e aprovada no Colégio de Dirigentes; a proposta final, agora aprovada pelo Colégio de Dirigente, será encaminhada ao Conselho Superior que a apreciará e a aprovará. Ora, são mais do que evidentes os obstáculos políticos e burocráticos que se antepõem e que operam na lógica da “passivização” do Conselho de Câmpus, posto que é grande o poder político que o Reitor/Reitoria e o Colégio de Dirigentes exercem ao longo de todo o processo.

Essa concentração de poder e influência do Reitor/Reitoria e do Colégio de Dirigentes, com efetiva redução do papel e importância do Conselho Superior à condição de instância burocrática, formalista, homologatória, não democrático-representativa, se dá pela precária e/ou passiva vida política cotidiana no IFG, como se a instituição fosse um espaço público desinteressante e, portanto, mais aberto aos projetos individuais/individualistas do que coletivos/sociais, no qual a responsabilidade dos gestores começa e termina na aplicação dos programas do Governo

Textos para Discussão

Federal/MEC/SETEC. Assim, não basta o debate democrático em torno da criação do Conselho de Câmpus no IFG, com a retirada de proposição que traduzam autonomia institucional e democratização da Instituição. Sobretudo, demanda a mobilização da comunidade ao longo de todo o processo, sob pena do Conselho de Câmpus ser desfigurado como instância de participação direta e de deliberação por parte da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade do IFG (que é a sociedade em geral, mas, sobretudo, seus servidores e discentes) precisa entender que democracia exige debate e participação cotidiana na instituição. Não se pode esperar pelo “seu representante”, ao contrário, cada pessoa deve apresentar-se, discutir, deliberar, pressionar a gestão do câmpus e do IFG.

O atual Reitor/Reitoria teve oportunidade para iniciar uma gestão concretamente plebiscitária, ou seja, consultando e incorporando a comunidade na definição dos caminhos do IFG. Porém, os fatos recentes indicam que a concepção de democratização presente na alta gestão começa e termina na disponibilização de documentos no site da Instituição para “consulta pública”. Documentos esses que, por mais que sejam comentados/criticados, tendem a ter seus conteúdos, no final do processo, ratificados pelo atual Conselho Superior.

A conjuntura de pré-crise (ou de crise) institucional que ora vivenciamos no IFG não pode comportar leniência política, acadêmica e administrativa, posto que será, objetivamente, reiterada/aprofundada ou confrontada/superada. Daí se coloca a questão da via a ser adotada: autoritária e tecnocrática; democrática e participativa; ou ainda a reiteração por um determinado tempo do imobilismo político-administrativo ora em curso. Neste sentido, temos à frente um processo de construção (e/ou de desconstrução) institucional, nele incluído instâncias estratégicas para a Instituição, como a criação democrática do Conselho de Câmpus e a reestruturação democrática do Conselho Superior, mas também de elaboração e criação de políticas, programas e ações que culminarão na mobilização, estudo/pesquisa, debate e aprovação do PDI (2016-2020).

Textos para Discussão

Enfim, a conjuntura de pré-crise (ou de crise) institucional é a esfinge do IFG, no tempo presente, a nos indagar: “Decifra-me ou devoro-te!”. Nossa perspectiva de resposta é o movimento de conquista da democracia substantiva e direta no IFG; não a virtual, reduzida à mera representatividade! Conquista que se faz na construção do IFG como instituição pública, gratuita, laica, democrática e voltada para as maiorias sociais!

(...)
O poeta está
Com seus moinhos de vento
A impulsionar
A grande roda da história...

Mas quem tem coragem de ouvir
Amanheceu o pensamento
Que vai mudar o mundo
Com seus moinhos de vento...
(...)

Dulce Quental