

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Em convênio com a

UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI

SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO  
ESTUDANTE/TRABALHADOR

DISSERTAÇÃO

APRESENTADA

COMO EXIGÊNCIA PARCIAL

DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POR

CLAUDIO PINTO NUNES

AGOSTO / 2004



### Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Em convênio com a

UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI

SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO  
ESTUDANTE/TRABALHADOR

DISSERTAÇÃO

APRESENTADA

COMO EXIGÊNCIA PARCIAL

DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POR

CLAUDIO PINTO NUNES

ORIENTAÇÃO

PAULO BATISTA MACHADO, PhD

AGOSTO / 2004

*Dedico este trabalho a minha mãe, Dona Maria Pinto Nunes,  
que faz de sua história pessoal uma lição de vida para mim.*

## AGRADECIMENTOS

Aos estudantes/trabalhadores do Centro Educacional Municipal Dom José Pedro Costa, em Candiba, Bahia, que me prestaram as várias entrevistas que me possibilitaram desenvolver esta pesquisa;

Aos professores do CFMDJPC, especialmente à Profa. Jeane Moreira Pimentel, que abriram as portas da escola para que eu pudesse desenvolver a coleta de dados;

A meu colega de turma de mestrado e grande amigo Prof. Antônio Vital Menezes de Souza, que leu e comentou cada trecho escrito não apenas desta dissertação, mas também de todos os textos por mim produzidos nas diversas disciplinas cursadas durante todo o Mestrado;

À Profa. Dra. Marta Alicia Anadón, que me ensinou os caminhos da pesquisa e que, ao fazê-lo, utilizou a sabedoria e serenidade que a experiência acadêmica lhe proporcionou para criticar e elogiar cada novo passo dado;

Ao Prof. Dr. Paulo Batista Machado que, com a objetividade que a situação exigia, fez-me perceber os erros e acertos, ao mesmo tempo que apontou-me possíveis soluções;

A minha mãe, D. Maria Pinto Nunes, que ficou feliz e triste comigo a cada momento de Curso de Mestrado me fazia passar por estes sentimentos;

A meu amigo Isaac Cardoso Santos, que muito me incentivou, sobretudo nos últimos meses em que mais me faltavam tempo e condição para desenvolver/redigir esta dissertação.

## SUMÁRIO

Lista de Siglas .....	i
Lista de Quadros.....	iii
Resumo .....	iv
Résumé .....	v
Introdução .....	1
Capítulo 1: Contextualizando a problemática .....	5
1.1- O estudante/trabalhador e o processo de escolarização.....	7
1.2- O processo de escolarização e o estudante/trabalhador.....	11
1.3- A escolarização do trabalhador no município de Candiba – Bahia.....	17
1.4- Questão de pesquisa.....	22
1.5- Objetivo.....	23
Capítulo 2: A relação entre trabalho e educação .....	24
2.1 - O Banco Mundial e a formação do Capital Humano .....	29
2.2 - Legislação e formação do trabalhador no Brasil.....	39
2.2.1- A Lei Orgânica do Ensino Industrial/1942 e a formação do trabalhador.....	41
2.2.2- A Lei 4.024/1961 e a formação do trabalhador .....	42
2.2.3- A Lei 5.692/71 e a formação do trabalhador .....	43
2.2.4- A Lei 9.394/96 e a formação do trabalhador .....	49
2.3- A Empregabilidade (capital humano) e a formação do trabalhador.....	52

2.4- A mobilidade social e o ideário do estudante/trabalhador .....	54
2.5- O ensino noturno e sua relação com mundo do trabalho .....	58
2.6- Trabalho e escolarização para o trabalhador .....	61
Capítulo 3: Metodologia .....	72
3.1- O conceito de sentido e o estudante/trabalhador .....	72
3.2- O conceito de objetivação no decorrer da pesquisa .....	76
3.3- O campo de pesquisa.....	79
3.4- Os instrumentos de coleta de dados.....	80
3.5- A seleção dos sujeitos.....	83
3.6- Procedimentos de análise dos dados.....	83
Capítulo 4: Apresentação, análise e interpretação dos resultados.....	85
4.1- Os dados coletados: uma primeira apresentação.....	94
4.2- A escolarização e a mudança da condição econômica.....	96
4.3- O sentido da independência financeira em relação à família.....	103
4.4- O sentido do saber para a partilha comunitária.....	104
4.5- O sentido da empregabilidade.....	105
4.6- O sentido da dignidade da pessoa humana.....	109
4.7- O Sentido da mobilidade social e o <i>status quo</i> .....	111
Conclusão.....	114
Bibliografia.....	117
Anexo 01.....	122
Anexo 02.....	123

## LISTA DE SIGLAS

- ACS - Agente Comunitário de Saúde
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
- BB - Banco do Brasil S/A
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDJPC - Centro Educacional Dom José Pedro Costa
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EMBASA - Empresa Baiana de Abastecimento de Água e Saneamento
- FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOEI - Lei Orgânica do Ensino Industrial
- MEB - Movimento de Educação de Bases
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PAC – Programa de Agentes Comunitários



PCNs - Parâmetro Curriculares Nacionais

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

USAID – United States Aid International Development

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro I.1: Situação educacional no município de Candiba

Quadro I.2: Matrículas no ensino fundamental e médio – período noturno de 2002/2003

Quadro II.1: Classes sociais e exemplos de ocupações

Quadro IV.1: Setor de atuação profissional

Quadro IV.2: Escolaridade exigida pelo trabalho atual

Quadro IV.3: Início da vida profissional

Quadro IV.4: Frequência à biblioteca

Quadro IV.5: Frequência escolar

## RESUMO

O presente trabalho objetiva identificar e analisar os sentidos da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador. Isto é, busca compreender por que jovens trabalhadores que já garantem o seu sustento com o esforço de seu trabalho continuam ou retomam, apesar das dificuldades, os estudos no período noturno. A partir da vivência e convivência do pesquisador com situações cotidianas em que sujeitos sociais se dedicam diuturnamente à dupla função de trabalhar e estudar, buscaram-se fontes de estudos bibliográficos no sentido de se estabelecer uma compreensão de tal realidade. Em decorrência destes estudos, foi se definindo o “modus operandi” da investigação empírica, que não se deu como conclusão dos estudos bibliográficos, mas passou a co-existir a eles. Trata-se, pois, de uma pesquisa de natureza qualitativa que se utiliza do método etnográfico, em que se têm como instrumentos a entrevista não estruturada, a entrevista semi-estruturada, o questionário. A amostragem é intencional, do tipo representativo, centrado sobre alguns estudantes/trabalhadores que se dispuseram a participar e colaborar com a pesquisa. Os estudantes/trabalhadores, em sua maioria, informam que estudam porque acreditam que, de posse de um diploma, possam desempenhar funções empregatícias que vão lhes possibilitar melhorias na sua condição sócio-econômica. Poucos atribuem algum sentimento de prazer ao ato de estudar em si, mas aos resultados dele. Alguns até afirmam que têm ojeriza ao ato de estudar, mas que continuam o processo de escolarização porque esperam ter no futuro algum tipo de retorno, como, por exemplo, uma progressão na carreira profissional ou mesmo galgar uma posição de destaque na sociedade. Muitos dos entrevistados defendem que o *status* de um indivíduo é resultante de sua condição econômica, e esta seria ampliada quando se adquirisse um grau mais alto de escolarização. Entende-se, portanto, que os sentidos da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador estão, sobretudo, na compreensão de que a formação advinda da escolarização resulta no crescimento do capital humano e, portanto, da empregabilidade do indivíduo, o que pode ocasionar para o estudante/trabalhador uma mobilidade social circular e/ou estrutural

## RÉSUMÉ

Dans ce travail, on a pour but d'identifier et d'analyser les sens de l'éducation scolaire dans la perspective de l'étudiant/salarié. On cherche à comprendre pourquoi de jeunes travailleurs qui réussissent déjà à pourvoir l'entretien d'eux-mêmes, avec l'effort de leur travail, continuent ou reprennent, malgré les difficultés, leurs études en cours du soir. À partir du vécu du chercheur avec des situations quotidiennes où des acteurs sociaux se consacrent à plein temps à la double fonction de travailler comme des salariés et d'étudier, on a cherché des sources d'études bibliographiques dans le but d'établir une compréhension d'une telle réalité. En fonction de ces études, on a défini, petit à petit, le « modus operandi » de l'investigation empirique, qui ne s'est pas réalisée comme une conclusion des études bibliographiques, mais passa à coexister avec celles-ci. Il s'agit donc d'une recherche de nature qualitative où l'on s'utilise de la méthode ethnographique en ayant comme outils l'entretien non structuré, l'entretien quasi structuré, le questionnaire. L'échantillonnage est intentionnel, du type représentatif, centré sur certains étudiants/salariés qui acceptèrent de participer et de collaborer à la recherche. La plupart des étudiants/salariés informent qu'ils étudient car ils croient qu'en possédant un diplôme ils pourront exercer des fonctions dans leurs emplois qui leur donneront la possibilité d'améliorer leurs conditions socio-économiques. Peu nombreux sont ceux qui attribuent un quelconque sentiment de plaisir à l'acte d'étudier en soi-même, mais aux résultats de celui-ci. Certains vont jusqu'à affirmer leur aversion à l'acte d'étudier, mais qu'ils continuent leur processus de scolarisation en attendant une sorte de retour dans l'avenir, comme, par exemple, une progression dans la carrière professionnelle ou même atteindre une position de relief au sein de la société. Plusieurs parmi les interviewés soutiennent que le *status* d'un individu est le résultat de sa condition économique et celle-ci serait amplifiée dans la mesure où l'on acquiert un degré plus élevé de scolarisation. On s'aperçoit ainsi que les sens de l'éducation scolaire dans la perspective de l'étudiant/salarié résident surtout dans la compréhension que la formation advenue de la scolarisation résulte dans la croissance du capital humain et, donc, dans les débouchés professionnels de l'individu, ce qui peut donner l'occasion à l'étudiant/salarié d'une mobilité sociale circulaire et/ou structurelle.

## INTRODUÇÃO

A partir de minha experiência como estudante de escola pública durante toda minha trajetória de formação acadêmica, em que tive de dividir o tempo de estudo com o trabalho, foi-se desenvolvendo em mim uma necessidade de compreender não apenas os motivos, mas, sobretudo, os sentidos da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador. É por conta disso que o presente trabalho objetiva identificar e analisar os sentidos da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador. Isto é, busca compreender por que jovens trabalhadores que já garantem o seu sustento com o esforço de seu trabalho continuam ou retomam, apesar das dificuldades, os estudos no período noturno.

Em face desse contexto, percebe-se que a escola tem apresentado um posicionamento que denuncia uma certa indiferença em relação à existência de estudantes/trabalhadores, como se não tivesse percebendo que estes vêm historicamente, no seu cotidiano, enfrentando grandes dificuldades para dar conta de sobreviver em sua dupla função de estudar e trabalhar ao mesmo tempo histórico, buscando se instrumentalizar para garantir um futuro mais promissor no campo profissional dos “letrados”.

Assim, interessa a este trabalho, ainda, entender se realmente a escola tem se preocupado em compreender o universo significativo do aluno e apresentado uma proposta pedagógica que dê conta das especificidades do sujeito estudante/trabalhador. Ou ela tem apresentado uma dinâmica de atuação que evidencia uma situação existencial de impessoalidade, indiferença para com o alunado nas suas especificidades e não tem se

interessado, muitas vezes, pelo aspecto humano do aluno. Percebe-se que para ela não tem tido relevância o conhecimento da história de vida dos educandos, suas expectativas, seu percurso escolar, profissional e familiar. Assim a escola acaba por não saber quem são seus alunos, o que eles sabem e o que querem aprender. Reduz-se o conhecimento acerca do aluno a apenas o que a lógica e a cultura capitalista autoritária pretendem que eles aprendam em face de seus objetivos economicistas.

É neste contexto que o capítulo 1 discute a problemática da pesquisa que se sustenta pela necessidade de se compreender a escolarização sob a ótica das condições gerais de existência do estudante/trabalhador, mesmo ancorada na luta de classe intrínseca e permanente do homem sobre o homem, que se legitima, seguindo uma linha de raciocínio marxista, na exploração histórica do homem pelo homem.

O capítulo 2 destina-se ao estudo da relação e das interfaces históricas do campo da educação com o campo do trabalho. Assim, discute-se a história da educação do/para o trabalhador, analisando a compreensão da escolarização entendida como formadora de trabalhadores, mesmo quando sua intenção maior não foi a de preparar mão-de-obra. A influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, no processo de escolarização dos países periféricos também tem seu espaço de discussão neste mesmo capítulo. Estão também apresentadas e discutidas as legislações da educação no Brasil, sobretudo no que tange à escolarização do trabalhador, nos diversos momentos, especialmente na atualidade, bem como os pensamentos que orientaram e orientam a definição de tais legislações e as nuances e matizes que elas tiveram e têm em cada momento.

O capítulo 3 apresenta o modo como se deu a realização da pesquisa, mostrando que esta teve como ponto de partida a vivência e convivência do pesquisador com situações cotidianas em que sujeitos sociais se dedicam diuturnamente à dupla função de trabalhar e estudar. Com base as experiências do próprio pesquisador, buscaram-se fontes de estudos bibliográficos no sentido de se estabelecer uma compreensão de tal realidade. Em decorrência destes estudos, foi se definindo o "modus operandi" da investigação empírica, que não se deu como conclusão dos estudos bibliográficos, mas passou a co-existir a eles. Trata-se, pois, de uma pesquisa de natureza qualitativa que se utiliza do método etnográfico, em que se têm como instrumentos a entrevista não estruturada, a entrevista semi-estruturada, o questionário, o diário de campo e a história de vida. A amostragem é intencional, do tipo representativo, centrado sobre alguns estudantes/trabalhadores que se dispuseram a participar e colaborar com a pesquisa.

O capítulo 4 destina-se à apresentação e análise dos dados obtidos. E, a título de resultados, os estudantes/trabalhadores, em sua maioria, informam que estudam porque acreditam que, de posse de um diploma, possam desempenhar funções empregatícias que vão lhes possibilitar melhorias na sua condição sócio-econômica. Poucos atribuem algum sentimento de prazer ao ato de estudar em si; a maioria entende que o prazer esteja muito mais nos resultados do que no ato de estudar propriamente. Alguns até afirmam que têm ojeriza ao ato de estudar, mas que continuam o processo de escolarização porque espera ter no futuro algum tipo de retorno, como, por exemplo, uma progressão na carreira profissional ou mesmo galgar uma posição de destaque na sociedade. Muitos dos

entrevistados defendem que o *status* de um indivíduo é resultante de sua condição econômica, e esta seria ampliada quando se adquire um grau mais alto de escolarização.

A partir da análise e interpretação dos dados compreende-se que o sentido da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador está no entendimento de que a formação advinda da escolarização resulta no crescimento do capital humano e, portanto, da capacidade de empregabilidade do indivíduo, o que pode ocasionar para o estudante/trabalhador uma mobilidade social circular e/ou estrutural. Dessa forma, a escolarização é entendida a partir do princípio de que quanto maior a formação ou capital humano de um indivíduo, maior a sua capacidade conseguir um emprego cada vez melhor com remuneração cada vez mais alta.



## **CAPÍTULO I**

### **CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA**

As políticas públicas vêm, ao longo da história da educação institucionalizada, e, sobretudo na contemporaneidade, divulgando um interesse em escolarizar a população e uma luta contra o analfabetismo com claros interesses no crescimento da economia do país.

Isso se evidencia nos tantos programas e campanhas do governo no final da década de 1960 e início da década de 1970, que tinham como pano de fundo, como aponta Arroyo (1991:13), o tema “educação” como sinônimo de “desenvolvimento”, que difundiu a crença na educação do povo na perspectiva de que “povo educado, país desenvolvido”. Ou no final da década de 1970 e início da década de 1980, quando a crença se amplia, voltando para a educação atrelada à democracia.

Quando a temática passa a ser a “educação para todos”, procurando difundir a idéia de uma democratização da escola pública, entendeu-se que o processo de escolarização da população, sobretudo das pessoas oriundas das camadas sociais menos favorecidas, representaria o caminho por meio do qual o desenvolvimento econômico viria. Ou seja, estabeleceu-se uma relação direta “educação-desenvolvimento” que, no entanto, segundo Arroyo, não trouxe nem educação nem desenvolvimento para as classes subalternas.

Acompanhando as responsabilidades do sistema de administração pública na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, na Lei de Reforma do

Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.692, de 1971, e mais recentemente na nº 9.394<sup>1</sup>, de 1996, fica clara a garantia legal da educação básica para todos, sobretudo no parágrafo I do Art.4º que afirma que o ensino fundamental é “obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Paradoxalmente ao que propõe a lei, vê-se uma realidade em que as pessoas, dada a precariedade de suas condições sócio-econômicas, são impelidas a ingressarem no mercado de trabalho paralelamente à atividade estudantil.

Vários estudos têm sido feitos no sentido de compreender a relação da educação escolar com o trabalho – formal e/ou informal/informalizado –, enfocando a temática na visão dos educadores, na visão dos governantes ou, ainda, na visão dos organismos internacionais que investem na educação com vista à preparação de profissionais qualificados.

A exemplo disso, Petrella (2000) apresenta algumas armadilhas a que está sujeita a educação. Segundo seus estudos, a educação está a serviço da formação de recursos humanos, é compreendida como mercadoria, está a serviço de cada indivíduo em face da competitividade mundial, está subordinada à tecnologia e, ainda, é utilizada como legitimação de novas formas de divisão social. Tais armadilhas levam a concluir que a educação escolar é muitas vezes concebida como um instrumento a serviço da crescente industrialização e, portanto, a serviço do capital.

A partir da observância deste cenário, é importante trazer para a discussão a articulação teórica entre educação e trabalho. No ponto de vista de Frigotto (1993: p.40),

---

<sup>1</sup> A respeito da legislação no setor educacional do Brasil, especialmente no que tange à escolarização do trabalhador, tratarei mais detidamente no capítulo II.

inspirado no pensamento marxista, a situação atual da educação escolar nos países periféricos é basicamente “uma réplica das relações de dominação e submissão da esfera econômica”, uma vez que a educação escolar é utilizada como um mecanismo por meio do qual os sistemas educacionais dos países periféricos efetivam os ditames dos organismos internacionais neocolonizadores que são os patrocinadores de grande parte dos programas, quase sempre com o intuito de garantir a divisão capitalista do trabalho.

### **1.1- O estudante/trabalhador e o processo de escolarização**

Neste contexto, o estudante/trabalhador compreende a escolarização na ótica do capital humano, de modo a conceber a educação como condição básica de mobilidade social e de aumento da renda individual (Frigotto, 1993:51), o que configura a tese básica do modelo econômico concentrador proposto pelos países ricos por meio do Banco Mundial. Assim, percebe-se que ocorre uma inversão de valores. A educação, que deveria ser compreendida como determinante do desenvolvimento e da distribuição de renda, como sinaliza Frigotto, passa a ser entendida como o resultado das variações da economia, sendo esta o determinante do acesso à escola, da continuidade, da permanência nos estudos e até da qualidade e do desempenho do processo educacional. Ou seja, “o determinante passa a ser determinado” (FRIGOTTO, 1993: p.38).

Coraggio (1998: p.96), ao analisar as propostas do Banco Mundial<sup>2</sup> para a educação, corrobora a idéia de que o marco teórico-metodológico de tais propostas se fundamenta na teoria econômica neoclássica, que analisa os avanços e/ou fracassos da educação sob a ótica do reducionismo economicista, isto é, compreende a educação como o instrumento principal para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. Assim, observa-se que “estamos recebendo uma assessoria para reformar os nossos sistemas educacionais” (ibidem: p. 98). Assessoria, aliás, que leva a escola a se assemelhar a uma empresa. Compreendendo escolarização como investimento e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão, pois a proposta do Banco Mundial parte do princípio de que a correlação entre taxas de crescimento econômico e de indicadores de variação no estoque de capital humano(ibdem: p.98-99) significam que investir em educação representa o caminho para o desenvolvimento.

Desse modo, ocorre o que Frigotto (1996) chama de disputa social ou conflito de classe. De um lado ficam as perspectivas das classes dominantes, que defendem o interesse de subordinação dos processos educativos ao capital:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-lo técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.(Frigotto, 1996:26).

---

<sup>2</sup> Acerca da interferência do Banco Mundial na escolarização do trabalhador, tratarei com maiores detalhes no capítulo II.

De outro lado, ficam as perspectivas das classes trabalhadoras, que, mesmo na condição de dominadas, querem se apropriar de um saber que lhes é necessário para assegurar o desenvolvimento de suas potencialidades, que lhes “permitam uma melhor compreensão da realidade e envolvam a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais” (Gryzybowshi, *apud* Frigotto, 1996:26).

Do ponto de vista do estudante/trabalhador, pode-se observar nessa disputa uma assimetria no que se refere às forças que concorrem para o alcance de seu interesse de apropriação deste saber, pois ele tem de existir simultaneamente enquanto trabalhador e enquanto estudante. Isso, como afirma Brandão (1991), faz com que ele chegue à sala de aula, do ponto de vista físico e psicológico, com pouca condição de atenção e de aproveitamento. Além disso, possui pouco tempo para se dedicar às tarefas e aos estudos extraclasse.

Brandão (1991) faz uma análise da condição de estudo do trabalhador, evidenciando elementos que deixam esse estudante em situação desfavorável em relação ao estudante das classes média e alta, que podem dedicar-se tão somente ao estudo. Para ele (ibidem: p.132) os ricos estudam para um dia trabalharem; os pobres “são trabalhadores precoces que dividem o tempo de estudo com o do trabalho braçal, de que muito dificilmente se libertarão um dia”. O problema é, portanto, uma questão funcional. Isto é, a escola passou a existir para os pobres em decorrência do surgimento de funções a serem exercidas por eles dentro da sociedade que lhes exigiam o mínimo de formação escolarizada.

Isso gera, segundo Gadotti (1992:51), um certo dualismo entre a escola para as camadas populares e a escola para as camadas mais favorecidas. Gadotti (Id. Ib.) também apresenta algumas contribuições no sentido de se compreender o porquê da existência desse dualismo funcional entre a educação escolar para as elites e a “intenção” escolar desta para com os desfavorecidos economicamente. Isso fica mais evidente quando ele aponta que a luta que se instaurou em defesa de uma escola que atendesse à demanda de pessoal preparado para as diversas funções trabalhistas advindas da modernidade se deu também porque a própria camada popular percebeu a necessidade de tal preparo e o exigiu dos governantes que, por sua vez, só o fez porque tinha o interesse em profissionais qualificados para o mercado de trabalho emergente.

Os setores populares tiveram que arrancar das elites o compromisso de uma educação para todos.

Assim, uma das características fundamentais do sistema educacional brasileiro é a dualidade entre uma educação das elites e uma educação das camadas populares. (GADOTTI, 1992: p.51).

Paulo Freire (1980, 1987), que também participa desse pensamento, denuncia esse dualismo para as camadas populares, apontando o elitismo como caráter fundamental da política educacional dos países pobres.

Gadotti (1992), ao afirmar que a educação para todos surgiu com a necessidade de se educar o proletariado, defende que não se deve desenvolver a educação independentemente de sua ligação com o trabalho e a produção. Ou seja, propõe a existência de programas educacionais com características específicas para o trabalhador.

Arroyo (1991: p.17), ao tratar de uma escola possível para a classe trabalhadora (sobretudo das zonas rurais), faz uma crítica às formações sociais capitalistas quando afirma que “o problema da escola popular é de distribuição eqüitativa dos bens e serviços públicos e que a solução conseqüente está na democratização e na justa administração dos recursos do Estado”. Isso corrobora a intencionalidade dual do sistema educacional brasileiro para os pobres e para os ricos.

O aluno oriundo das camadas populares ainda de acordo com Brandão (1991:132), pode perder, física e psicologicamente, as condições de atenção e aproveitamento escolar e ainda possui pouco tempo para realizar as tarefas escolares.

## **1.2- O processo de escolarização e o estudante/trabalhador**

Diante desse contexto a escola tem se posicionado indiferentemente. Isto é, ela, na maioria das vezes, não percebeu que o estudante/trabalhador trava, cotidianamente, uma verdadeira luta no sentido de sobreviver em sua dupla função. Ou seja, de um lado ele auspiciosamente busca somar uma bagagem teórico-prática advinda da escola que lhe garanta um futuro mais promissor no campo profissional dos “letrados”; de outro, paralelamente ao estudo, ele se depara com as situações reais e inadiáveis que o impelem a dividir o tempo de estudo com o trabalho em busca da garantia do sustento próprio e ajudar no sustento da família, no sentido de defender a sua sobrevivência e existência imediata.

Assim, o universo do aluno e a proposta pedagógica da escola são, de fato, dicotômicos, evidenciando uma situação existencial de impessoalidade e, portanto,

desinteressante para o aluno. A escola não tem se interessado, muitas vezes, pelo aspecto humano do aluno. A ela não tem tido relevância o conhecimento da história de vida dos educandos, suas expectativas, seu percurso escolar, profissional e familiar. Desse modo, não se sabe quem são esses, o que sabem e o que querem aprender. Sabe-se apenas o que a ótica capitalista autoritária pretende que eles aprendam em função de seus objetivos economicistas.

Não se conhece, outrossim, o que o estudante/trabalhador pensa acerca da escola e da educação como um todo. Quais seriam seus ideais, seus interesses e seus desejos em relação à escolarização. Ou, em outras palavras, quais seriam as razões pelas quais o trabalhador frequenta uma escola. Qual a importância da escola para ele, que muito cedo se percebeu no meio de situações sócio-econômicas que lhe exigiram recursos financeiros que o obrigou a se afirmar profissionalmente muito antes de se tornar profissional escolarizado. Desse modo, a escola pode perder um pouco seu significado para ele, pois já é trabalhador ou pelo menos já se encaminhou para um ramo profissional independentemente de sua formação escolar.

No intuito de se definir melhor o ser estudante/trabalhador aqui referido, impera a necessidade de se caracterizá-lo com maiores detalhes. Trata-se, pois, de jovens que estudam no turno noturno e que durante o dia dedicam-se a qualquer atividade para o exercício da qual recebe uma remuneração, independentemente qual seja a sua relação com trabalho enquanto profissional, mas tendo como referencial básico o fato de terem se adaptado à vida de trabalhador e que, como tal, tenham condições de sustentar a si mesmo e/ou a sua família com os recursos financeiros oriundos de seu trabalho, seja qual for a



qualidade de vida que levam. Isto é, pessoas que, mesmo vivendo precariamente, já encontraram o trabalho com o qual conseguem retirar financeiramente o suficiente para sobreviver. Pessoas, enfim, que muito cedo se perceberam no meio de situações sócio-econômicas que lhe exigiram recursos financeiros que os obrigaram a se afirmarem profissionalmente muito antes de se tornarem profissionais escolarizados.

Para Gómez (1989: p.47), torna-se imperativa a análise profunda e circunstanciada dos fatores estruturais e dos elementos envolvidos na articulação existente entre trabalho e educação escolar, em cuja base está a raiz para a compreensão da ideologia do capital humano, para que se possa definir o perfil da escola na ótica do estudante/trabalhador. Para tal, faz-se mister que se “entre nos diversos planos (econômico, político e ideológico) em que essas relações se expressam na sociedade capitalista atual”.

A intenção poderia ser, então, o preparo com vista na melhoria da qualificação profissional. Assim sendo, poder-se-ia compreender essa qualificação no campo de trabalho objetivando-se ascensão no poder aquisitivo; corroborando, portanto, o princípio da mobilidade social apontado por Frigotto:

O que é determinante vira determinado. Ou seja, a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais (tese básica do modelo econômico concentrador), e o acesso à escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar (FRIGOTTO, 1993: p. 51).

É justamente nessa perspectiva que Gómez (1989, p.46) vai trazer para o bojo da discussão a existência de uma “correspondência linear entre as relações sociais estabelecidas na educação e as relações sociais de produção, sem espaço para um reordenamento dessas relações em função de interesses das classes subalternas”. Ou seja, o espaço reservado ao estudante dentro do contexto escolar volta-se para o preparo profissional tendo em vista a aquisição de condicionantes para a realização de um projeto de crescimento individual em que pese o seu poder de mobilidade social em função daquilo que o marxismo vai chamar de transformação do trabalhador em força de trabalho e do assalariamento como condição de reprodução do trabalho e do capital.

Percebe-se, desse modo, os meandros da dominação exercida pelo capital sobre a educação escolar, o que faz com que esta vá a reboque daquele. Isto é, deflagra-se uma relação hierárquica em que a escola configura um mecanismo através do qual a dinâmica do capitalismo se impõe, gerenciando o cotidiano do fazer pedagógico e do labor diário das pessoas como um todo.

Freire (1987), ao descrever a situação de opressão vivenciada pelas pessoas de classe economicamente desfavorecida, no intuito de compreender as formas de ser e de comportar-se de tais pessoas no universo da dominação capitalista e suas formas de percepção da condição de oprimido, ressalta que esta se dá em razão da existência de uma

dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedando’ o opressor, cuja ‘sombra’ eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser ‘consciência

para si', assumem atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão (FREIRE, 1987: p. 48-9).

É neste contexto que impera a necessidade de se compreender a escolarização sob a ótica das condições gerais de existência do estudante/trabalhador, e até que ponto essas condições gerais de existência influenciam ou é determinante do grau de importância ou do sentido mesmo da educação escolar para o estudante/trabalhador. Muitos são os trabalhadores que, com pouca ou nenhuma escolaridade, conseguem um amplo crescimento econômico e um significativo avanço no que se refere ao desenvolvimento de funções dentro do mercado produtivo.

Reconhece-se, aqui, que a escolarização não é o único caminho pelo qual passa um indivíduo em busca de formação profissional ou de crescimento econômico-financeiro que lhe propicie alguma mobilidade social. Não é, aliás, nem nunca foi, objetivo da escola promover a mobilidade social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ao apresentar os objetivos propostos para a educação nacional, não faz referência à mobilidade social. O próprio discurso pedagógico da maioria dos professores e dos autores que tratam da questão educacional no Brasil evidencia uma preocupação que se volta para a *capacidade de inserção social* (PCNs, 1997: p.67). Inserção social traduz o reconhecimento da existência de pessoas que vivem à margem dos benefícios da sociedade, isto é, que não têm condições econômicas e culturais históricas de participação nos diversos campos da sociedade contemporânea, marcada pela constante existência da dualidade social.

Castel (1998) acredita que se trata de um período caracterizado pelo fortalecimento do liberalismo e pela celebração da empresa e das intervenções do Estado.

Porém, muito mais que um aumento do papel do Estado, o que ocorre são transformações das modalidades de suas intervenções. É a ela que devemos estar sensíveis no sentido de compreender as suas razões. Tais transformações são apontadas por Castel (1998: p.537-8) como a mudança que marca a *passagem de políticas de desenvolvimento em nome da integração para políticas conduzidas em nome da inserção*.

Entendo, por políticas de integração, as que são animadas pela busca de grandes equilíbrios, pela homogeneização da sociedade a partir do centro. São desenvolvidas através de diretrizes gerais num quadro nacional. É o caso das tentativas para promover o acesso aos serviços públicos e à instrução, uma redução das desigualdades sociais e uma melhor divisão das oportunidades, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial (CASTEL, 1998: p. 538).

No entanto, não cabe aqui entrar no debate sociológico sob a égide da defesa da educação escolar para o trabalhador, sem levantar maiores considerações sobre a importância dessa escolarização na perspectiva do estudante que, em seu labor cotidiano, já encontrou um campo de trabalho profissional - formal ou informal/informalizado - independentemente da formação advinda da escola, que lhe resulta na obtenção de recursos financeiros que, mesmo com baixo nível de escolaridade, lhe possibilitam garantir o provimento de suas necessidades básicas diárias e/ou as de sua família.

É neste contexto que impera a necessidade de se compreender a escolarização sob a ótica das condições gerais de existência do estudante/trabalhador, mesmo ancorada na

luta de classe intrínseca e permanente do homem sobre o homem, que se legitima, seguindo uma linha de raciocínio marxista, na exploração histórica do homem pelo homem.

### **1.3- A escolarização do trabalhador no município de Candiba - Bahia**

Candiba, município onde se localiza o CEDJPC, está localizado na região sudoeste do Estado da Bahia. Este município possui uma área de 152km<sup>2</sup>. Tem por limite os municípios de Guanambi, Sebastião Laranjeiras e Pindaí. De acordo com o censo demográfico de 1997, o município possui 12.675 habitantes, sendo que a menor concentração da população encontra-se na zona rural.

Predominam na estrutura econômica do município as seguintes atividades: agricultura, pecuária, pequenas indústrias, comércio e serviços.

A atividade agrícola absorve grande parte da população durante o período das safras. A agricultura praticada é a policultura de subsistência. Os pequenos agricultores cultivam em terra alheia, cujos proprietários cobram-lhes uma porcentagem da produção, que, geralmente, a 50%. Há também aqueles que possuem uma pequena propriedade rural e que cultivam a própria terra. Produzem, principalmente, feijão, milho, sorgo.

No setor industrial, o município dispõe, segundo informações do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE), de doze unidades locais, que empregam 29 pessoas. Dessas indústrias existentes, as mais importantes do município, segundo o valor do capital social, estão assim distribuídas: indústria de cerâmica, com produção de telhas e

blocos; pequenas indústrias de móveis, com produção quase totalmente absorvida pela demanda local; fábrica de fundo de quintal, com produção de roupas.

Em 1997, segundo dados do IBGE, o setor de comércio e o de serviços se faziam presentes com um total de 102 estabelecimentos. Desses estabelecimentos, a grande maioria pertence ao gênero de produtos alimentícios. Existiam, nesse mesmo período, 116 pessoas ocupadas nesse setor.

A prestação de serviços se concentra nos ramos de salão de beleza, oficina de reparação de veículos automotores, dentre outros. Há, ainda, um contingente não contabilizado de mulheres solteiras e casadas que trabalham como empregadas domésticas e que não possuem registro em carteira profissional e recebem remuneração equivalente a cerca de 20% de um salário mínimo.

O movimento bancário está a cargo da agência do Banco do Brasil S.A. (BB). O município dispõe, também, de um Sindicato de Trabalhadores Rurais.

A sede do município e o distrito de Pilões (localizado a 11 km) estão servidos por um sistema de água operado pela Empresa Baiana de Abastecimento de Água e Saneamento (EMBASA). Na zona rural não existe sistema de abastecimento de água. Quanto ao saneamento, o município dispõe de um carro coletor de lixo urbano. A zona rural não dispõe desse serviço.

As carências alimentares da população são visíveis na zona rural, pois, embora a base da economia local seja a agricultura, a produção é vendida para atravessadores que efetivam a exportação do município. Além disso, a produção agrícola não daria conta de suprir as necessidades alimentares da população. Assim, percebe-se a falta de alimentos

para essas camadas populares e para as camadas do subúrbio. Com relação à assistência médica, esta é realizada através de um hospital municipal, um posto de saúde na sede e outro no distrito de Pilões. Há, ainda, o Serviço dos Agentes de Saúde.

A respeito da educação, o Censo Educacional de 2000, realizado pelo Ministério da Educação, revela que o número de matrículas no município atingiu o total de 3.172 alunos, distribuídos de acordo com a tabela abaixo:

Quadro I.1: Situação educacional no município de Candiba

Níveis de ensino	Alunos matriculados	Docentes	Estabelecimentos de ensino
Pré-escolar	317	33	24
Ensino fundamental	2.172	142	26
Ensino médio	392	28	01
<b>Total</b>	<b>3.881</b>	<b>*</b>	<b>*</b>

Fonte: Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico, 2002.

(\*) Muitos docentes atuam em mais de um nível de ensino, assim como muitos estabelecimentos oferecem mais de um nível de ensino.

Atualmente, os dados que foram levantados pela própria secretaria da escola onde se desenvolveu esta pesquisa indicam o número de alunos matriculados no ensino fundamental e médio no período noturno. A tabela abaixo indica um pequeno crescimento no número de matrículas no ensino fundamental e um pequeno decréscimo no número de matrículas no ensino médio do noturno. Isso se deveu ao fato de a escola em questão ter destinado as vagas do período noturno preferencialmente para que os trabalhadores possam cursar o ensino fundamental. Assim, houve o aumento da oferta de uma turma de ensino fundamental no ano de 2003 em relação ao ano de 2002, como se pode perceber na tabela número 02.

Quadro I.2: Matrículas no ensino fundamental e Médio – período de 2002/2003

	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Total</b>
2002	155	39	194
2003	172	24	196

Fonte: Secretaria do Centro Educacional Dom José Pedro Costa

Nesse contexto, dois elementos se relacionam gerando um impasse na vida dos estudantes do ensino noturno. De um lado as condições sociais, fortemente marcadas pelas questões relativas à cultura e pela necessidade de angariar recursos para garantir o seu



sustento próprio e ajudar no da família, que fazem com que esses estudante a tenham de dividir o tempo destinado aos estudos com o tempo de trabalho; sem o qual não conseguem sobreviver. Por outro lado, observa-se no município de Candiba que, embora apresente baixos índices de qualidade de vida, dada as precárias condições financeiras de muitas famílias, há um quantitativo de pessoas que conseguem avançar nos estudo e alcançam níveis de escolarização como graduação, especialização, mestrado e até doutorado. E muitas dessas pessoas que chegam a esses níveis de escolarização foram trabalhadores durante todo ou quase todo o período escolar, mesmo na pós-graduação.

Diante do exposto acima, interessa a esta pesquisa voltar-se para os estudantes do período noturno que são trabalhadores no período diurno e buscar entende exatamente como os mesmos constroem os sentidos que têm a escolarização a partir de suas perspectivas.

A escolha do Centro Educacional Dom José Pedro Costa como campo desta pesquisa se deveu a alguns motivos, a saber: a) a interface histórica que passa por minhas vivências como ex-aluno e como ex-professor desta escola; b) por ela absorver um bom número de pessoas que são trabalhadores no diurno e estudantes no noturno; e c) pelo fato de eu mesmo ter estudado na referida escola e, naquela oportunidade, ter presenciado e até experienciado situações em que a co-existência das duas funções – a de estudante e a de trabalhador – fazia com que o estudante/trabalhador vivesse ou passasse por dificuldades, de natureza diversa, no trabalho e no estudo, como, por exemplo, o atraso na entrega de atividades escolares extraclasse, ou mesmo a não realização de qualquer atividade de estudo em casa. Presenciei e tomei parte, inclusive, daquelas ocasiões de realização das

provas, em que o estudante/trabalhador passa por extrema angústia por não conseguir tempo para estudar e se preparar para tais provas.

É claro que situações similares existiram e continuam a existir nos diversos estabelecimentos escolares deste país. Mas interessou-se especialmente o colégio em questão porquanto propunha investigar uma problemática que eu mesmo vivi e que até hoje continua a fazer parte da vida estudantil e profissional de sujeitos que, como eu, tiveram e têm de se desdobrar para dar conta da função de estudante e da função trabalhador enquanto a educação escolarizada deste país sempre é feita como se o estudante não tivesse outra função além de estudar. Assim, podem-se caracterizar os sujeitos alvos desta pesquisa não como estudante que trabalham, mas como trabalhadores que estudam.

#### **1.4- Questão de pesquisa**

No contexto do estudo e do trabalho, faz-se necessário questionar aquilo que é o ponto central desta pesquisa. Ou seja, quais são os sentidos da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador? Como é entendido o processo de escolarização por aqueles que, mesmo em condições precárias, conseguem viver com as possibilidades que vida de trabalhador lhes proporciona? Por que estudam? O que pretendem e o que buscam na escola? Ou seja, que sentidos têm para eles o estudo e a escola como um todo no bojo do contexto do capitalismo neoliberal?

### **1.5- objetivo da pesquisa**

É, pois, objetivo deste trabalho identificar e analisar os sentidos da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador, ou seja, fazer uma cartografia do que seja o processo de escolarização a partir do ponto de vista daqueles que trabalham durante todo o dia e que vão para a escola à noite e se submetem a uma jornada de estudo de quatro horas por noite, mesmo já tendo passado por uma jornada de trabalho que vai de quatro a mais de oito horas durante o dia.

## **CAPÍTULO II**

### **A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO**

A área de investigação Educação e Trabalho só veio a se constituir enquanto tal a partir da segunda metade da década de 1960, quando, de fato, dava-se o desenvolvimento sistemático da pesquisa em educação no Brasil, nas suas diversas áreas. Isso se deveu, como aponta Kuenzer (1992), à expansão dos programas de Pós-Graduação, em decorrência da intensificação das políticas de financiamento da pesquisa através do INEP, CAPES, CNPq e FINEP. A criação da ANPED, em 1976, que se deu graças à organização de pesquisadores em educação, serviu para consolidar diversas áreas de investigação no campo da pesquisa em educação.

Kuenzer (1992), em estudo que busca fazer um mapeamento do desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, especialmente na área Educação e Trabalho, chama a atenção para as dificuldades presentes na constituição da pesquisa no campo da educação ao longo dos anos desde a segunda metade da década de 1960. Nesse contexto, ela destaca (Id. p. 41) o caráter de descontinuidade e dispersão decorrentes da indefinição de áreas temáticas e da dificuldade de consolidação de grupos de pesquisadores, posto que as políticas de financiamento e de apoio à pesquisa desenvolvidas pelas agências e pelas universidades colaboravam para tal indefinição, embora estivessem contribuindo financeiramente para o desenvolvimento da pesquisa. Os pesquisadores, muito mais que

qualquer agência ou universidade, é que, utilizando de suas competências individuais e de seu comprometimento pessoal, organizaram-se e consolidaram a pesquisa em educação.

Tratando-se, especialmente, da área Educação e Trabalho, observa-se que ela surge em decorrência da crítica à Economia da Educação, que é uma linha de investigação advinda da difusão da Teoria do Capital Humano, de origem estadunidense, que introduziu no Brasil na década de 1960, graças a dois fatores convergentes.

O primeiro fator se deveu ao fato de que naquela ocasião, quase a metade dos doutores e mestres do Brasil, especialmente dos doutores, que eram os pesquisadores das universidades brasileiras, tinham cursado doutorado ou mestrado no exterior, notadamente nos Estados Unidos, onde os paradigmas teóricos e metodológicos eram produzidos a partir de outros determinantes sociais, econômicos, culturais e políticos, isto é, a partir de outra base empírica. Isso fez com que esses doutores e mestres, voltando para o Brasil, viessem com uma formação permeada por uma concepção positivista de ciência. Alguns teóricos americanos tiveram suas obras traduzidas no Brasil, contribuindo para a difusão de suas idéias na produção científica das universidades brasileiras e, por conseqüente, nas políticas educacionais do país nas décadas de 1960 e 1970. Dentre eles destacam-se Harbison e Myers (1965), Vaizey (1968), Schultz (1973a e 1973b) e Sheehan (1975). Dentre os teóricos brasileiros, muitos comungavam com as idéias americanas e escreveram obras nacionais como, por exemplo, Langoni (1973) e Fishlow (1975).

O segundo fator é constituído pelas próprias condições políticas e econômicas do Brasil a partir da 1964, com a instauração do regime militar, que estabelece o alinhamento do bloco ocidental sob o controle e hegemonia dos Estados Unidos. Isso fez com a Teoria

do Capital humano se tornasse suporte ideológico do regime em face do pretenso desenvolvimento advindo do crescente controle financeiro e tecnológico exercido pelo capital internacional, limitando, cada vez mais, a participação da sociedade civil. Tal controle internacional encontrava suporte legal no Brasil graças à aliança entre Forças Armadas, capitalismo internacional e capitalismo nacional, que propõe o modelo de *desenvolvimento com segurança*, possibilitando aos Estados Unidos uma posição de maior conforto em face das relações estabelecidas com os países periféricos, como o Brasil (KUENZER, 1992).

Nessa perspectiva, a idéia que norteava a política de geração de emprego e renda no país voltava-se para o princípio da acumulação de recursos para investimentos produtivos, o que causava prejuízos significativos para os extratos sociais mais baixos. Tal princípio ficou conhecido como a *teoria do bolo*, pois partia da compreensão que primeiro deveria juntar o maior contingente de recursos sob o controle dessa política importada dos Estados Unidos, que faria com que esses recursos passassem por um processo de crescimento até constituírem um *bolo*; esse bolo chegaria a um estágio de inchaço que possibilitaria a sua divisão com os extratos mais baixos da sociedade.

Para conseguir a façanha de constituir esse *bolo*, precisou disseminar a ideologia de que o sacrifício e o sofrimento das pessoas das camadas sociais mais atingidas eram temporários, posto que o bolo seria dividido tão logo tivesse crescido o suficiente para permitir a todos ter acesso a uma fatia desse bolo econômico supostamente crescido. E aqui está claro o pressuposto metodológico norteado pelo princípio positivista, que entendia que os extratos sociais mais baixos não sabiam administrar os recursos financeiros e que,

portanto, os países periféricos precisavam estabelecer aliança e parceria com organismos internacionais para gerir suas economias.

Entendendo que a população tinha se convencido de que primeiro deveria formar e fazer crescer o bolo para depois dividi-lo, fazia-se necessário definir outra ideologia que embasasse a operacionalização da Teoria do Capital Humano no Brasil. Precisava, portanto, como aponta Kuenzer (1992, p. 42), difundir a idéia de que para atingir níveis mais altos de renda, fazia-se necessária uma qualificação profissional e que dessa qualificação geraria aumento da produtividade marginal, o que causaria elevação do salário.

Isso recai diretamente no campo da educação, uma vez que tal qualificação se daria no âmbito escolar, sobretudo nos níveis médio e superior de ensino. Em decorrência disso, procedeu-se toda uma reformulação do sistema de ensino, através da lei 5.540/1968, que tratava do ensino superior, ensino superior, e da lei 5.692/1971, que tratava do, então denominado, ensino de 1º e 2º graus.

Como resultado Kuenzer mostra que:

A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da *consciência política* indispensável à manutenção do Estado. Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado (Kuenzer, 1992, p. 42-3. (Grifo da autora).

Ao se perceber que o crescimento econômico dependia, sobretudo, do sucesso do processo educacional sistematizado, percebe-se também a necessidade de combater a ineficiência do sistema de ensino. Por conta disso, entendeu-se que o planejamento não mais seria função dos professores atuantes nas escolas, pois estes não dariam conta de planejar e executar uma educação escolar que resolvesse as deficiências existentes e apresentar melhorias nos moldes que o momento exigia. Para sanar tal problema, detectado pelos idealizadores da *teoria do bolo*, propôs-se um planejamento educacional que não mais seria realizado pelos professores, mas, sim por especialistas que se encarregaria de pensar e planejar o processo de escolarização e entregar os *pacotes prontos* para os professores executarem. O processo educacional passou, portanto, a ser composto por duas equipes: os especialistas que concebiam e planejavam; e os professores que materializavam o planejado juntamente com os alunos.

Todavia, muitos outros autores discordavam da Teoria do Capital Humano. Dentre as obras traduzidas no Brasil, destaca-se a de Blaug (1975). No Brasil alguns teóricos também alimentavam a crítica às teses da Teoria do Capital Humano, dentre eles, destacam-se Balogh e Steeten (1969), Malon e Wells (1975), Serra (1975) e Lopes (1975).

Nos anos que se seguiram, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1970, o país viveu o insucesso do modelo de desenvolvimento adotado pelo regime militar instalado a partir de 1964. Os índices de crescimento econômico que davam sustentação ao governo militar começavam a cair e a forçar a abertura política. O país passa do *milagre econômico* para uma crescente crise econômica. Nesse momento, as teorias da educação que permeavam as políticas educacionais de então, sobretudo a Teoria do Capital Humano



e a Tecnologia Educacional, começam a ser alvo de críticas, embora tais críticas ainda trouxessem no bojo de suas discussões as mesmas idéias desenvolvimentistas que caracterizavam o período anterior.

## **2.1-O Banco Mundial e a formação do Capital Humano**

O Banco mundial foi criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods como resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra, buscava criar instituições capazes de conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais.

A partir dos anos 1950, o Banco Mundial foi adquirindo o perfil de um banco voltado para o financiamento dos países em desenvolvimento, tal como é hoje. Os recursos do Banco voltaram-se principalmente para o financiamento da infra-estrutura necessária para alavancar o processo de industrialização que se iniciavam nos diversos países do Sul.

O pensamento dominante inicial, segundo Soares (1998) era que a pobreza desapareceria como consequência inexorável do crescimento econômico. Passadas duas décadas e, apesar do intenso crescimento econômico mundial, a pobreza continuava a se manter. Inicia-se a gestão McNamara, em 1968, cuja administração é marcada pelo surgimento de uma preocupação específica com a pobreza, o que gera também uma nova distribuição setorial dos empréstimos, com crescente ênfase na agricultura, embora os investimentos em infra-estrutura ainda continuem altos apesar da queda de 70% para 37%.

A partir dos anos 70, já se percebia que mudanças significativas no sistema capitalista vinham sendo acompanhadas pelo progressivo declínio da influência das concepções keynesianas, que haviam dominado as políticas macroeconômicas desde a criação do Banco Mundial. O sistema capitalista passa a receber/sofrer influência das teorias monetárias neoliberais, que iriam exercer hegemonia nas décadas seguintes na condução das políticas globais.

Nos anos 80, com o endividamento dos países periféricos em relação ao conjunto dos organismos multilaterais de financiamento, o Banco Mundial passa a exercer importância crucial na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, implementando programas de ajuste estrutural. “De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado”, como assinala Soares (2000:p.21).

É oportuno evidenciar a condição que a situação de endividamento dos países pobres fez com que estes se submetessem a uma série de condicionalidades impostas pelo Banco Mundial para consecução de novos empréstimos. Assim, o Banco Mundial e o FMI passaram a participar na criação e gestão das políticas públicas e exercer influência determinante na legislação desses países. Isso fez com que o Banco Mundial e o FMI, na condição de credores, passassem a administrar o endividamento e a reestruturar os países em desenvolvimento na perspectiva da política neoliberal, de modo que detinha condição

para impor políticas de acordo com seus interesses, impossibilitando ou dificultando a resistência por parte de governos eventualmente insatisfeitos.

Para facilitar a imposição de tais políticas, o Banco passou a determinar uma série de condicionalidades em que, “mesmo os projetos setoriais passaram a envolver uma multiplicidade de exigências sem qualquer relação direta com o setor em questão, marcando um crescente intervencionismo calcado na expansão dos instrumentos de pressão exercidos pelo Banco” (SOARES, 2000:p. 22).

Como os anos vão passando e a situação de pobreza dos países em desenvolvimento continua a mesma, apesar dos investimentos financeiros, o Banco Mundial vem implementando uma série de reformas no seu programa de alocação de recursos. O setor educacional vem ganhando especial atenção por ser compreendido “não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de ‘capital humano’ adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação” (Ibidem, p. 30).

A qualificação do Banco Mundial como banco de desenvolvimento se deve, como aponta Arruda (2000: p. 44), à compreensão de que “os países desenvolvidos são o marco de referência, e que os países chamados em desenvolvimento precisam de ajuda para alcançar os padrões de produção e consumo dos primeiros”.

Atualmente, o Banco Mundial focaliza duas vias de investimentos: uma de concentrar/aumentar os recursos destinados para as áreas sociais dos países em desenvolvimento, sobretudo no setor educacional; e outra de criar parcerias com Organizações Não Governamentais e outras organizações da sociedade organizada. No que

se refere às áreas sociais, considera-se a educação, sobretudo a educação básica, um motor de desenvolvimento, “a chave para o aumento sustentável das taxas de crescimento econômico para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável” (Ibidem, p. 58).

No que tange às correlações entre os baixos índices de escolarização e a pobreza, a desigualdade e o baixo índice de democracia, o Banco entende que as influências do capital humano são de importância maior e o investimento em educação em massa seria o elemento de principal relevância para a superação das desigualdades e aceleração do crescimento econômico com igualdade e democracia.

Diante desse contexto, interessa entender o que o Banco Mundial deduz de seus modelos econômicos sobre a educação. E aí percebe-se que o Banco tem, como sinaliza Coraggio (2000: p. 100), um saber certo sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar, com medidas associadas à reforma educativa universal.

Na realidade, essa tem sido uma prática bem à moda dos americanos. Ao retomar, a título de exemplo, os acordos firmados entre os governos brasileiro e americano no setor educacional, entre os anos de 1964 e 1968, denominados acordos MEC/USAID, evidencia-se que as propostas do Banco Mundial e a intenção dos Estados Unidos, naquele momento, estavam em perfeita harmonia, uma vez que os Estados Unidos se configuram o que o Banco classifica como país desenvolvido. Assim, pode-se estabelecer uma relação de equivalência entre o que propunham os acordos MEC/USAID e o que vem impondo o Banco Mundial, visto que tais acordos previam a implantação de práticas educativas que se caracterizavam pela existência de grupos, ditos melhores preparados, que planejavam a

educação, e grupos, compreendidos como despreparados ou em processo de preparação, que executavam os projetos que vinham em “pacotes prontos”, como se convencionou chamar. Foi nessa ótica que muitos educadores brasileiros foram “tomar cursos” nos Estados Unidos ou mesmo participaram de cursos ministrados no Brasil por educadores americanos, consolidando a chamada pedagogia liberal tecnicista (GHIRALDELLI JR., 1994; LIBÂNIO, 1990; SAVIANI, 2000).

É essa mesma filosofia que vai influenciar sobremaneira até a educação de jovens e adultos no Brasil, quando o governo militar desautoriza qualquer prática de iniciativa popular, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à CNBB e ao governo da União anterior ao golpe militar de 1964, que em 1961 teve 38.734 alunos concluintes; em 1962, 108.571; em 1963, 111.066; segundo dados de Paiva (apud RIBEIRO, 1998: p. 173).

Em contrapartida, o governo implanta o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que também traz no bojo de sua proposta pedagógica a mesma orientação racionalista vertical que tanto marcou os acordos MEC/USAID, assim como a mesma dinâmica de imposição das propostas do Banco Mundial para os países periféricos, e, ainda, a mesma filosofia educacional que se caracteriza pela existência de duas categorias muito bem definidas: uma que pensa e que prepara como materializar o pensado, e outra que fica com a função apenas de pôr em prática aquilo que foi previamente elaborado e encaminhado em “pacotes prontos” para “consumidores” sem que haja qualquer discussão ou questionamento sobre sua legitimidade ou moralidade.

Nesse mesmo contexto de verticalização dos processos educativos, que perpassa pela imposição da visão economicista dos países centrais para os periféricos, percebe-se que, também na atualidade, uma das primeiras medidas do Banco Mundial é induzir os sistemas de educação à descentralização, tendo como principal objetivo, conforme Coraggio (2000: p. 100), o desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e no nível secundário inferior.

Tal processo de descentralização já vem ganhando corpo e se materializando até mesmo antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Independente dos processos de descentralização que vêm sendo conduzidos por diversos estados, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a partir de 1º de janeiro de 1998, representa, como afirma Costa (1998: p. 12), por si só um forte impulso à municipalização do ensino fundamental, ficando, portanto, a administração desse grau de formação sob a responsabilidade das secretarias de educação municipais.

A descentralização no campo educacional também se evidencia nos processos de gestão escolar colegiada, em que cada unidade escolar gerencia recursos que lhe são destinados para o Caixa Escolar, para as escolas municipais, e o Plano de Desenvolvimento da Escola, no caso das escolas estaduais.

Nesse sentido, é pertinente que se registre, no entanto, que a municipalização por si só não é sinônimo de democratização da administração dos recursos públicos destinados à educação. É preciso muita vontade política e o interesse da população em participar da gestão dos mesmos. A esse respeito se pronuncia Draibe (apud COSTA, 1998),

... além da descentralização depender da vontade política ali presente, as políticas e os programas para a esfera municipal se concentram nas mãos e nas rédeas da autoridade local, principalmente nos municípios pequenos... mas também nos grandes e nos médios, é decisiva a disposição da Prefeitura em acelerar ou recusar a assunção de novas responsabilidades e funções, a depender tanto do cálculo político que faz das vantagens e desvantagens da descentralização, quanto dos acertos e negociações políticas que se estabelece com os governos dos Estados da União. Draibe (p. 13).

Aqui não se pretende negar os inúmeros casos de gestão municipal bem sucedidos, especialmente no que tange à administração dos recursos relativos ao setor educacional. Não se pode, no entanto, falar em unanimidade quando se trata do Brasil como um todo.

Voltando para as discussões relativas às recomendações/exigências do Banco para a aquisição de recursos financeiros para o setor educacional, o governo brasileiro vem implantando programas assistencialistas que visam à destinação de verbas à população menos favorecida economicamente, através de programas como a Bolsa Escola e a Bolsa Renda, no intuito de manter as crianças em idade escolar devidamente matriculadas e frequentando a escola. Tais programas, na verdade, fazem denotar que o Brasil vem cumprindo a "tarefa de casa" imposta pelo Banco Mundial, embora sua preocupação maior esteja relacionada aos números que se possam extrair de tais programas, ficando sempre em segundo plano as questões relativas a sua qualidade real, que perpassa pelo campo da formação para além do preparo técnico para o trabalho, atingindo sua dimensão política, cultural, moral, ética, tendo em vista a compreensão do ser humano como um todo e não

como técnico e operário, embora o Banco Mundial saiba que o principal recurso dos pobres seja sua capacidade de trabalho, que aumenta com a educação.

Coraggio (2000: p.101-2), ao discorrer sobre o que o Banco deduz de seus modelos econômicos acerca da educação, questiona aquilo que vai caber aos países periféricos decidir no âmbito de suas fronteiras, no tocante ao como conduzir o processo de escolarização de sua população e como os governos de tais países vão negociar as políticas educativas a serem financiadas e até como os próprios profissionais de educação vão definir como prioridade em cada escola, no momento de elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola e quando for definir os gastos/investimentos do dinheiro do Caixa Escolar.

Parece evidente que as propostas do Banco Mundial querem acabar com qualquer autonomia dos países ditos em desenvolvimento. O que se traduz, inclusive, naquilo que poderíamos denominar de quebra de soberania nacional. Há, no entanto, uma pequena possibilidade de liberdade nos processos de créditos do Banco no tocante à reforma da educação. Mas a materialização e viabilidade dessa ínfima autonomia perpassa pela adoção de políticas públicas educacionais que de fato estejam imbricadas com o desenvolvimento das pessoas, dos sujeitos que compõem uma sociedade. Mas o que se percebe, paradoxalmente, é que os governos dos países que buscam financiamento junto ao Banco Mundial não têm como aproveitar qualquer margem de autonomia porque não têm projetos próprios elaborados em face das reais necessidades de seu povo; mas que estão

Interessados no ingresso de dólares novos para poder pagar serviço atrasado da dívida ou para obter o aval do Banco e do FMI e aceder ao mercado de capitais; governos, além do mais, confrontados por



organizações sociais e políticas muito mais interessadas em provar que por trás de toda política encontra-se o rolo compressor neoliberal, do que interessadas em pesquisar, experimentar e buscar alternativas válidas para o sistema educacional em crise (CORAGGIO, 1998: p. 102).

A argumentação teórica que fundamenta as intenções do Banco Mundial, com o intuito de enquadrar a realidade educativa em suas propostas econômicas, estabeleceu uma correlação entre escolarização e mercado, de modo que se passou a conceber a escola uma empresa, alunos e pais, como consumidores ou usuários dos serviços de educação. Assim, as relações pedagógicas se tornaram relações de insumo-produto. Ocorre, então, um reducionismo economicista, em que pese o esquecimento dos aspectos essenciais próprios da realidade educativa. A compreensão da educação sob a ótica de mercado se materializa quando a análise econômica é considerada altamente suficiente para a compreensão do sucesso/fracasso dos processos educativos. Análise, aliás, a partir da qual se propõem intervenções específicas nos processos de aprendizagem, perdendo-se de vista que a educação não pode ser entendida apenas à luz da economia, mas precisa convergir para o exercício analítico que procura interagir as contribuições advindas das diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia e a Antropologia, dentre outras ciências.

Nesse contexto, evidencia-se um intervencionismo por parte do Banco Mundial nos países em desenvolvimento, intervencionismo esse que se consubstancia nas políticas aplicadas pelos governantes de tais países, embora a realidade sócio-histórica, cultural e econômica não se ajuste ao modelo imposto pelo Banco. Só não se pode denominar esse

fenômeno político de atentado à soberania nacional desses países, como já se mencionou acima, porque seus governantes dão a sustentação necessária à “entrada” e permanência da ação do Banco em seus territórios.

Não se defende aqui, no entanto, como sinaliza Coraggio (1998: p. 109), a rejeição absoluta às propostas do Banco, cujas idéias não são de tudo desprezíveis ou inapropriadas. Mas, sim, o exame crítico que não parece ser feito pelos governantes dos países que assinam acordos internacionais através do Banco Mundial. Nas palavras de Coraggio (1998):

Isso não significa que algumas das recomendações do Banco não sejam intuitivamente aceitáveis e até eficazes em certas circunstâncias. Mas é fundamental ter consciência de que devem ser consideradas em pé de igualdade com outras propostas que possam fazer e que não têm essa aparência impressionante dos modelos economicistas, a partir de outros marcos teórico-metodológicos, igualmente válidos se bem aplicados (p. 109).

O que não se pode perder de vista, todavia, é que há por trás das propostas do Banco Mundial um reducionismo economicista. Isto é, a intenção precípua de favorecer o crescimento do capital. Percebendo-se que a educação das populações resulta na viabilidade de (melhor) qualificação profissional, além de maior número de pessoas com formação para o trabalho – o que vai gerar a relação de oferta de mão-de-obra excedente e, por isso mesmo, a possibilidade real de redução de gastos com pagamento de pessoal, como manda a lei da oferta e da procura.

Assim, a preocupação do Banco Mundial não é a formação escolarizada das populações dos países ditos periféricos por sua condição econômica em face das grandes potências mundiais. Antes de tudo, busca-se criar melhores condições para que as grandes indústrias, as quais dão sustentação financeira ao Banco, se tornem cada vez mais beneficiadas e sempre com mais forças para se tornarem potências econômicas cada vez mais sólidas.

Neste contexto, faz-se necessário entender como se deu no Brasil a legislação que orientou ao longo dos anos e a que orienta atualmente o processo de formação do trabalhador.

## **2.2 – Legislação e formação do trabalhador no Brasil**

A relação entre educação e trabalho tem sido tema de discussões desde o século XIX no campo da economia política. Mas é na segunda metade do século XX que essas discussões ganham força a partir de intelectuais da classe trabalhadora, tendo em vista maior participação política e econômica e a construção de um novo projeto.

Nesse sentido, educadores brasileiros passaram a se envolver mais detidamente com a elaboração de uma proposta de democratização da educação, porquanto percebiam o momento fértil para tal projeção. Desse modo, desenvolveram vários estudos, pesquisas, debates acerca de questões relativas à relação entre educação e trabalho.

Uma das questões que têm permeado tais discussões tem abordado o processo de concretização de uma proposta que privilegie o trabalho como princípio educativo. Outra, não menos importante, busca entender como ocorre a educação para o trabalho.

Questões como estas precisam ser abraçadas e esclarecidas com urgência, posto que as propostas articuladas entre educação e trabalho no Brasil têm oscilado dicotomicamente, segundo Kuenzer (1992), entre o “academicismo superficial e a profissionalização estreita”.

Para Kuenzer:

A falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de apreender como ela tem histórica e cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem concorrido para a formação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis (KUENZER, 1992: p. 12).

Assim, analisando especificamente como tem se dado a relação entre educação e trabalho no Brasil, vai se perceber que tal relação tem sido rasteiramente compreendida a partir da ótica da divisão social e técnica do trabalho, que gera a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural: a educação articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo do sistema de ensino regular.

Aqui, faz-se necessário fazer um balanço histórico para melhor entender o processo educacional brasileiro no tocante a suas duas vertentes, muito evidentes e bem definidas ao longo dos anos: o academicismo, proposta para aqueles que têm as condições históricas de ingresso no ensino superior; e a profissionalizante, voltada para aqueles por quem o mercado de trabalho aguarda.

Em 1909 são criados pelo governo federal os primeiros cursos profissionais, com 19 escolas de aprendizes artífices, ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que prestavam mais à qualificação de artesãos do que para a qualificação de profissionais para a indústria. Sua intenção era a inserção no mercado de trabalho dos jovens das regiões mais pobres, como o nordeste do país, embora não existissem indústrias para absorver todo o contingente de jovens que estudavam.

### **2.2.1- A Lei Orgânica do Ensino Industrial/1942 e a formação do trabalhador**

Somente a partir dos anos 1940, entra em vigência a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) que cria as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria. Criam-se o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942), e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). Tanto um quanto o outro tem uma proposta curricular caracterizada pelo alto teor de aulas práticas, deixando para segundo plano a formação teórica, que, quase sempre não chegava a existir.

A partir de então, todas as escolas passam a ser legislada pela LOEI e, por isso, como mostra Kuenzer (1992: p. 13), passam a oferecer cursos técnicos. A Lei Orgânica do Ensino Industrial estabelece, ainda, pelo menos no plano documental, a equivalência parcial entre os cursos técnicos e o ensino regular; de modo que o estudante que concluísse um curso técnico poderia ingressar em cursos superiores, respeitados os processos de seleção para ingresso nesse grau de ensino (vestibulares). A parcialidade está no fato de que estes

só poderiam ingressar nos cursos superiores que fossem relacionados pelo serviço público.

A esse respeito, especificamente, Kuenzer comenta:

Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio, através do SENAI e do SENAC. Ambos se desenvolvem paralelamente ao sistema regular de ensino, articulando-se a este através de um mecanismo relativo e de execução duvidosa, representado pela 'continuidade em cursos relacionados', só tardiamente definidos (1953) (Kuenzer, 1992: p. 14)

A Lei Orgânica do Ensino Industrial permanece em vigência até o ano de 1961, quando nova lei é publicada, a Lei 4.024/61.

### **2.2.2- A Lei 4.024/1961 e a formação do trabalhador**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (1961) articula os dois sistemas, com dois ramos de ensino médio diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico (científico) e outro profissionalizante (normal, industrial, comercial e agrícola). Essa articulação proposta pela lei não chega perto de resolver a diferenciação que é feita entre as camadas sociais no que se refere ao acesso à essas modalidades de ensino, pois o que ocorre é a manutenção da separação entre educação e formação profissional, o que caracteriza a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Ocorreu, portanto, o que pareceu ser uma tentativa de democratização do acesso ao ensino superior, uma vez que o estudante que terminasse o ensino técnico poderia pleitear uma vaga nas

universidades. Permaneceu uma inexistente articulação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho.

Mas, ao se analisar o referencial teórico que este aluno, oriundo de uma formação média profissionalizante, tem para concorrer nos vestibulares a uma vaga no ensino superior, percebe-se a diferença gritante entre o preparo científico e o preparo profissional; tendo sido esta última toda voltada para o trabalho manual e a primeira para o intelectual. Além disso, a própria concepção de escolarização por parte das pessoas oriundas das camadas populares é de que a elas está reservada a possibilidade de uma vaga profissional nos trabalhos que demandam maior força física, ainda que nem sempre consiga chegar a esta vaga. Aqui é pertinente evidenciar a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos de formação se dava por sua origem de classe: educação para a burguesia e formação profissional para o povo.

Com o Golpe Militar de 1964, ocorreram importantes transformações na estrutura do sistema de ensino de formação profissional, posto que a intenção do novo governo militar se centra na racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país. É exatamente por isso que a Lei 4.024/61 passa por um processo de reformulação que vai dar origem à Lei 5.692/71.

### **2.2.3- A Lei 5.692/1971 e a formação do trabalhador**

Fazia-se necessária uma reestruturação que substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no então chamado 2º grau. Surge, dessa forma, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional nº 5.692 (1971), que propõe romper com a dualidade, substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único.

Nesse contexto, vai se dar uma nova forma de relação entre educação e trabalho em que a escola passa a responder pela formação profissional de todos os alunos do 2º grau, seja qual for a sua classe social. Ocorreu, todavia, que na prática pouca coisa – ou nada – mudou. A homogeneidade não ocorreu devido às condições desiguais de acesso à escola, a falta de vontade política, a falta de professores qualificados, as dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática, o desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico. Continuaram a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade.

Assim, as escolas da burguesia usavam artifícios para esconder seu caráter propedêutico, sob uma falsa proposta profissionalizante. As escolas públicas, que antes tinham o caráter profissionalizante explícito, passaram a não conseguir desenvolver nem o ensino propedêutico nem o profissionalizante, perdendo, portanto, a qualidade que tinham e não atendo nem a demanda social nem a demanda legal, definida pela Lei 5.692/71.

Para Kuenzer (1992: p. 17),

Se esta situação não chegou a ser alterada pela Lei 5.692/71, embora fosse seu objetivo, foi fundamentalmente pela contradição entre a proposta legal e as condições concretas do desenvolvimento do capitalismo na Brasil.

Foi esse mesmo desenvolvimento que fez cair por terra uma das mais caras justificativas dos defensores da generalização da formação profissional na 2º grau: as necessidades do mercado de trabalho relativas a técnicos de nível médio (1992: p. 17).



Como o mercado de trabalho não tinha condições tampouco necessidade de tanta mão-de-obra de nível médio, muitos dos técnicos formados passaram a formar os *bolsões da pobreza* nas periferias dos grandes centros urbanos, prova de que havia, de fato, há uma incompatibilidade entre a capacidade de absorção da mão-de-obra pelo mercado de trabalho e a proposta de educação propedêutico-profissionalizante apresentada pela Lei 5.692/71.

Com isso, vai ocorrer especificamente que: a) o setor primário se moderniza e absorve pouca mão-de-obra; b) o setor secundário desenvolve a indústria de ponta, simplifica os processos de trabalho, exigindo cada vez menos mão-de-obra; e c) o setor terciário não consegue incorporar a oferta excedente de mão-de-obra.

Acerca dessa incompatibilidade, Kuenzer é categórica ao afirmar que

As características do desenvolvimento do processo produtivo, acrescidas das precárias condições de funcionamento da escola de 2º grau, acabam por inviabilizar completamente a proposta de articulação entre educação e trabalho nos moldes da Teoria do Capital Humano (Kuenzer, 1992, p. 18).

O MEC percebe e admite limitação concreta não prevista pela legislação, ao propor a generalidade da habilitação profissional a nível médio técnico, através do 2º grau e, tentando amenizar o impasse, decreta o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação. Tal Parecer visava à recolocação teórica do sentido da escolarização em nível de 2º grau, deslocando-o do dualismo entre educação geral e formação especial e reafirmando o seu caráter complementar, posto que esta não se dá sem aquela, reafirmando também a

importância da formação tecnológica. Mas o que vai ocorrer, de fato, é que o parecer vai gerar um processo de descompromisso da escola com uma formação profissional de caráter mais geral, que perpassasse pela educação geral e pela formação especial e tecnológica, uma vez que propõe “a educação profissionalizante” como objetivo do 2º grau, em substituição à habilitação profissional. Isso fez com que o 2º grau passasse a comprometer-se com o preparo básico” para a iniciação em uma área de atividade que iria complementar-se só após o ingresso no mercado de trabalho.

Entraram então em vigência, portanto, dois tipos de habilitação: as básicas, de caráter mais geral, já proposta pelo Parecer 76/75, e as habilitações plenas e parciais, conforme o Parecer 45/72, que se destinavam à formação de técnico e auxiliares, consoante regia a Lei nº 5.692/71.

Com isso, vai notar-se que aquilo que tinha representado avanço em 1971, quando foi proposta uma escola única, cai por terra com o ressurgimento da dualidade estrutural. Voltaram as escolas a atender à demanda de sua classe social, respectivamente. De um lado, as escolas que atendiam à classe média e à burguesia, apresentando um ensino propedêutico, como fora no passado; de outro, as escolas que se voltavam para as camadas mais populares, geralmente escolas estatais públicas com as piores condições para oferecer habilitação profissional, ofereciam um ensino que não chegava a ser, de fato, um ensino de profissionalização que atendesse à demanda do mercado de trabalho, e que, na verdade, não representava uma real formação geral tampouco uma formação profissional.

Assim, tem-se um ensino de 2º grau que não define qual é sua função dentro da sociedade de então no que se refere à questão da formação profissional. Esta indefinição

adquire legitimidade com a Lei 7.044 (1982), que formaliza a extinção da escola única de profissionalização, escola aliás, que nunca chegou a existir concretamente, e propõe uma genérica *preparação para o trabalho*. A Lei 7.044/82, na verdade, apenas retoma a concepção de formação profissional vigente antes de 1971 e ainda evidencia o já flagrante descompromisso da escola com as classes oriundas das camadas mais populares, a quem esta reservada a obrigatoriedade inevitável de exercer as funções sociais que demandavam trabalho manual. A Lei 7.044/82, na verdade não muda quase nada, pois a Lei 5.692/71 e seus pareceres complementares não foram revogados, de modo que tudo continuou como antes.

Analisando essa dualidade estrutural não resolvida, mas legitimada no interior do sistema de ensino, Kuenzer (Id., p. 20) denuncia que

O fato da dualidade estrutural não ter sido resolvida no interior do sistema de ensino, apesar da tentativa feita pela Lei nº 5.692/71, não causa espanto, na medida que ela expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, enquanto separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas e quantidades de educação. Ao mesmo tempo, essa impossibilidade revela, mais uma vez, a ingenuidade das propostas que pretendem resolver, através da escola, problemas que são estruturais nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, a escola brasileira, antes de resolver a dicotomia educação/trabalho no seu interior, referenda, através do seu caráter seletivo e excludente, esta separação, que é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, uma vez que determinada pela contradição fundamental entre capital e trabalho (KUENZER, 1992: p. 20).

Dois grupos se constituem a partir da escola: aqueles que conseguem permanecer nela e aqueles que são evadidos dela, porquanto não conseguem condições de continuar seus estudos. Esses dois grupos se distinguem, sobretudo, pelo grau de formação que adquirem na escola com o tempo e as condições de estudo, igualmente diferenciados pela concepção de educação e de formação para o trabalho que orientava o ideário pedagógico de então, fortemente marcado por políticas descomprometidas com as pessoas oriundas das camadas populares da sociedade.

Estes dois grupos apropriam-se diferentemente do saber sobre o trabalho. Os profissionais que conseguem concluir o curso têm uma formação a partir da *teoria sem prática*, posto que a concepção de formação para o trabalho era que o aspecto prático da formação se daria após o seu ingresso no mercado de trabalho, consolidando, aquilo que mais tarde se chamada de pedagogia da fábrica (KUFNZER, 1992).

Ocorre, todavia, que essa não é uma limitação para o capital; o capital resolve seu problema de formação independentemente da escola, que promove treinamentos determinados para corrigir problemas específicos e pontuais em cada processo produtivo. De fato, muito do saber de ponta e tecnológico é produzido nas relações de produção e não na escola. Mesmo assim, o trabalhador que acabava de terminar sua formação escolarizada para o trabalho encontrava dificuldades na concorrência desigual, com os já experientes, por uma vaga no mercado de trabalho.

Essa e muitas outras questões acabaram por levar a Lei 5.692/71 a passar por um novo processo de reformulação, dando origem à Lei 9.394/96.

#### 2.2.4- A Lei 9394/1996 e a formação do trabalhador

O processo de universalização do ensino médio começa, no que se refere à legislação, com a Constituição de 1988, que estabelece como preceito, no inciso II do Art. 208, “a progressiva extensão da obrigatoriedade” a esse nível de ensino. Oito anos depois, a Emenda Constitucional nº 14/96 retoma a discussão, transferindo o mandato de obrigatoriedade em “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Assim, a oferta de ensino médio passou a ser um direito constitucional de todo cidadão que conclísse o ensino fundamental. Embora não representasse obrigatoriedade cursar o ensino médio, tornou-se obrigatório para o Estado a oferta desse nível de ensino.

Acerca dessa discussão, Berguer Filho (2001) assim declara:

A Constituição, portanto, confere a esse nível de ensino, o estatuto de direito de todo cidadão. O ensino médio passa, pois, a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal (Brasil, apud Berguer Filho, 2001: p. 193).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (1996), o ensino médio, que até então era denominado de ensino de 2º grau, ganhou a nomenclatura de ensino médio e passa a compor, juntamente com o ensino fundamental e com a educação

infantil, um bloco de escolarização denominado *educação básica*. Com isso, o ensino médio perde o estatuto de grau e passa a ser um segmento da educação básica.

No que se refere ao preparo para o exercício de uma profissão, a Lei 9.394/96 muda significativamente deliberações da lei anterior (Lei 5.692/71), que concebia o então ensino de 2<sup>o</sup> grau com dupla função: preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. A Lei 9.394/96 estabelece, no seu Art. 35, que o ensino médio tem por finalidade a formação geral, como continuidade da formação oferecida pelo ensino fundamental; o preparo e a orientação básica para a integração do educando ao mercado de trabalho; a instrumentalização básica para que o educando continue aprendendo; e o seu aprimoramento como pessoa humana.

Dessa forma, fica evidente que o ensino médio, enquanto segmento da educação básica, caracteriza-se por uma formação geral. Aqui cabe a dúvida: se a proposição do ensino médio reunindo a formação humana, a continuidade da formação iniciada no ensino fundamental, e a preparação para o trabalho, deu-se porque o MEC entendeu esta formação melhor para os brasileiros ou se tal fato se deu porque o mercado de trabalho já não necessitava mais de profissionais com formação de nível médio para atuarem nos seus postos de trabalho.

Os Art. 39 a 42 da Lei 9.394/96, que tratam da educação profissional, mantêm uma relação de complementaridade da preparação básica para o trabalho proposta pelo Inciso II do Art. 35. Dessa relação, depreende-se que ao propor a preparação básica para o trabalho no ensino médio, a Lei 9.394/96 já previa a impossibilidade de uma completa

formação profissional nesse nível de ensino, diferentemente do que determinava a Lei 5.692/71.

A educação profissional, definida pela Lei 9.394/96, propõe-se a capacitar, através das escolas técnicas e profissionais, jovens e adultos com formação que se dá “integrada às diferentes formas de educação profissional, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, tendo em vista “o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida profissional” (Art. 39).

Ao desobrigar o ensino médio do oferecimento de uma formação profissional *stricto sensu*, a lei atribui à educação profissional essa incumbência, no sentido de articular e monitorar as tendências econômicas e tecnológicas para determinar a oferta de cursos e definir seus currículos. Essa educação profissional, de que trata a lei, segundo Berguer Filho (2001),

Não se baseia no mesmo princípio de equidade que deve permear as políticas e as concepções de educação geral; seu princípio orientador deve ser a empregabilidade. Para tanto, é necessária uma articulação com o setor produtivo que norteie a oferta quantitativa e qualitativa. Estudos e monitoramento das tendências econômicas e tecnológicas devem estar presentes nas decisões de oferta de cursos e na formulação dos currículos desses cursos; o acompanhamento de egressos faz a sintonia fina com o mundo da produção (p. 194).

Há, aqui, uma ruptura com a dimensão humana do educando, posto que ele, enquanto sujeito em formação, não tem o direito de conduzir sua formação profissional de acordo com seus desejos e aspirações pessoais e sim de acordo com os ditames do mercado

produtivo. Ele não define a profissão que quer exercer. Esta escolha fica a cargo do setor produtivo.

Apoiando-se, novamente, em Berguer Filho (id, p.194), vai-se concluir que:

As considerações gerais sobre legislação indicam a necessidade de construir novas alternativas de organização dos currículos comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho e, do outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para aprimorar-se, como tal, no mundo do trabalho, em estudos posteriores e na prática .

### **2.3- A Empregabilidade (capital humano) e a formação do trabalhador**

Durante a década de 1960 a política educacional no Brasil passa por modificações, apontadas pela LDB nº 4.024/1961 e que darão origem a sua reformulação, gerando a LDB nº 5692/1971. Tais modificações decorrem da crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, como também exige uma qualificação constante, cada vez mais apurada. Esta crença vai encontrar suporte teórico básico nos postulados da teoria do capital humano.

A esse respeito, Paula (s/d, p. 286) sinaliza que:

Com certeza podemos constatar que onde as populações detêm mais habilidades, conhecimentos e competências, torna-se mais fácil desencadear processos de desenvolvimento. O 'capital humano' é justamente este capital simbólico resultante das habilidades, conhecimentos e competências reunidos por uma população. Quanto maior o capital humano, maior a capacidade de desenvolvimento.



É claro, entretanto, que o capital humano e a capacidade de emprego de cada indivíduo dentro de uma sociedade não se define apenas por sua escolarização, posto não a escola o único espaço de formação, mas a escola se constitui num meio privilegiado de formação e, enquanto tal, está propenso a contribuir mais significativamente com a constituição de um capital humano, dada a sua intencionalidade de ensino e capacidade de sistematização acadêmica do conteúdo da aprendizagem. Assim, ocorre que a formação (escolar e/ou não escolar) gera um maior capital humano, que por sua vez se traduz em maior empregabilidade, isto é, quanto maior a formação ou capital humano de um indivíduo, maior a sua capacidade de conseguir um emprego cada vez melhor com remuneração cada vez mais alta.

Além disso, ainda segundo Paula, o capital humano também está relacionado a outros fatores de qualidade de vida, como as condições de saúde, alimentação, habitação, saneamento etc. Paula (id. Ib.), analisando o Relatório de Desenvolvimento Humano, de 1999, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), compara dados do Brasil com dados de países vizinho que comprovam que quanto menor o capital humano, menor também é a expectativa de vida, maior o índice de mortalidade infantil; ou, nas palavras dele, *maior capital humano implica melhor qualidade de vida e vice-versa*.

Frigotto (2001) traz contribuições significativas para esta discussão ao analisar a questão à luz dos clássicos da economia da educação (SMITH, 1776; STUART MILL, 1848; PARSONS, 1961; SCHULTZ, 1962; HARBINSON & MYERS, 1969, 1972 e 1974; MARSHAL, 1980; dentre outros). Assim diz Frigotto (2001):

O conceito de capital humano, que constitui o construtor básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível econômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico.

A observação de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, explica apenas uma parcela do crescimento econômico desta economia levou à hipótese de que o resíduo não explicado pelo crescimento do estoque de capital e de trabalho poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, denominado analogicamente capital humano. Este resíduo engloba o investimento em educação formal, treinamento, saúde etc. (p. 39)

A educação é, como já se sinalizou acima, o principal capital humano, posto que é concebida como produtora de capacidade de trabalho uma vez que sistematiza e potencializa o fator trabalho. Então, a educação é um investimento como o é a saúde, o saneamento básico, a alimentação etc.

#### **2.4- A Mobilidade Social e o ideário do trabalhador**

A compreensão do princípio norteador dos estudos sobre a mobilidade social está, segundo Pastore & Zylberstajam (1992) e Pastore & Haller (1993), na comparação de *status* ocupacionais dos indivíduos com o de seus pais e/ou a comparação entre os *status* final e inicial de um mesmo indivíduo ao longo de sua carreira.

Assim, tem-se a mobilidade intergeracional – que se refere à comparação do *status* do indivíduo em relação ao de seus pais; e a mobilidade intrageracional – que se refere à comparação do *status* final em relação ao inicial do próprio indivíduo.

Para se efetivar tais comparações, utiliza-se da combinação de instrumentos como ocupação, educação e renda. Para desenvolver a mensuração da mobilidade social, Pastore & Heller (1992) levam em conta seis extratos sociais, a saber: alto, médio-superior, médio-médio, médio-baixa, baixo-superior, baixo-inferior. Vejamos a tabela exemplificando desses extratos:

Quadro II.1: Classes sociais e exemplos de ocupações

Extratos	Exemplos explicativos
Alta	Profissionais liberais de alta renda, altos executivos de instituições financeiras, magistrados, juizes, industriais, grandes fazendeiros etc.
Média-superior	Administradores de grandes empresas, contadores, auditores, proprietários médios, professores universitários e secundários, representantes comerciais, tradutores, editores, locutores, corretores etc.
Média-média	Ocupações de maior conteúdo educacional: funcionários de escritórios, pequenos comerciantes, professores primários, militares de baixa patente, compradores, bancários, vendedores, praticantes, viajantes, despachantes, fotógrafos, desenhistas, projetistas, músicos, fisioterapeutas, laboratoristas, investigadores etc.
Média-baixa	Operários qualificados: carpinteiros, mecânicos, eletricitas, pedreiros, marceneiros, motoristas, costureiros, rendeiros, pedreiros, doceiros, mestres, contramestres, artifices etc.
Baixa-superior	Ocupações não qualificadas na zona urbana que dão sustentação ao dia-a-dia das cidades. Não requerem treinamento formal e se baseiam unicamente na experiência de cada um: operários em geral, tecelões, balconistas, entregadores, frentistas, empregados domésticos etc.
Baixa-inferior	Mão-de-obra rural qualificada: colonos, posseiros, pescadores, lavradores etc.

Fonte: Pastore & Haller (1992)

Quanto à movimentação nas escalas sociais, a mobilidade social classifica-se em mobilidade ascendente, mobilidade descendente e imobilidade. A primeira indicando a subida de um indivíduo na escala social; a segunda se referindo à descida; e a última indicando a permanência na mesma classe social.

Quanto à organicidade, a mobilidade social pode ser de dois tipos: a mobilidade social estrutural e a mobilidade social circular. A mobilidade social estrutural ocorre quando surgem novas vagas no mercado de trabalho de modo rápido e volumoso decorrente de um surto de industrialização e/ou de crescimento econômico. Para que ocorra esse tipo de mobilidade, não há necessidade que um indivíduo desça ou desocupe posição para outro subir de *status*. A mobilidade social estrutural se dá, portanto, porque novas oportunidades ocupacionais surgem no mercado de trabalho, ou seja, trata-se de uma posição nova, recém-criada e que precisa ser ocupada. Assim, indivíduos podem subir na escala social independentemente de ter ou não muita instrução ou escolaridade.

A mobilidade social circular, no entanto, ocorre quando indivíduos desocupam a posição na escala social. Tal desocupação decorre, segundo Pastore & Haller (1993), de aposentadoria, morte ou descensão social.

Dos estudos de Pastore & Haller (1993) depreende-se a existência de um novo perfil do mercado de trabalho brasileiro, marcado pela alta competitividade em face de menores oportunidades e maiores exigências em relação ao nível educacional. Enquanto na década de 1970, a grande maioria dos brasileiros que haviam se movimentado na escala social estava em situação melhor de que a de seus pais (mobilidade social intergeracional) e em situação melhor do que quando começaram a trabalhar (mobilidade intrageracional). A

partir da década de 1980 ocorre o movimento inverso: tanto na mobilidade social intergeracional quanto na intrageracional vem ocorrendo uma descida significativa dos indivíduos na escala social; além de ocorrer, em alguns casos, a imobilidade social. Assim, denota-se que a mobilidade social descendente tem se tornado cada vez mais difícil.

Para Pastore & Haller (1993) a complexificação por que passa a mobilidade social se deve a três motivos: a) o ponto de partida é mais alto, isto é, é cada vez maior a exigência de maior nível de escolaridade para o ingresso no mercado de trabalho; b) as oportunidades de trabalho são menores que a demanda por oportunidades ocupacionais; e c) em decorrência dos dois motivos anteriores, para uma pessoa subir começa a ser cada vez mais necessário que outra desça, morra ou aposente (mobilidade social circular).

Gílio (2000) chama a atenção para a importância da qualificação profissional em face da maior exigência da escolarização como ponto de partida do início da carreira e das melhores oportunidades de trabalho, tanto para o ingresso como para permanência no mercado de trabalho e poder disputar novas e melhores oportunidades. Para Gilio, no Brasil a mobilidade social circular passa a tomar o lugar da mobilidade social estrutural e a educação se apresenta como o fator de maior impacto sobre o *status* do indivíduo.

Para Pastore & Zylberstajam (1992) o processo de mobilidade social no Brasil vem adquirindo o mesmo modelo observado nos países mais industrializados, que têm como principal característica a relação dicotômica na qual quanto “maior nível de desenvolvimento econômico, maior importância aos fatores adquiridos pelo indivíduo (educação, qualificação, idade/experiência, *status* inicial) e menor importância aos fatores atribuídos (*status* do pai, origem social)”.

Gílio (2000, p. 35-6) observa, no entanto, que no Brasil vem ocorrendo um desenvolvimento econômico e uma conseqüente competitividade no mercado de trabalho que têm provocando dois movimentos em sentido contrário. De um lado, de fato, ocorre o aumento da importância dos fatores adquiridos pelo indivíduo (educação, qualificação, idade/experiência, *status* inicial) e a diminuição da importância aos fatores atribuídos (*status* do pai, origem social), que permite que pessoas de origem familiar com pouco status possam ascender na escala social; o que é, como observa Gílio, por si uma justiça social porquanto permite a relativa igualdade de oportunidades.

Contrariamente a esse primeiro movimento, no Brasil vem ocorrendo o aumento do fosso entre os indivíduos de diferentes níveis de escolaridade e qualificação profissional, posto que na mobilidade social circular o fenômeno da competição faz com que os indivíduos com maior nível de escolaridade e maior grau de qualificação profissional estejam aptos a ocupar os melhores empregos existentes. Nesse sentido, Gílio conduz sua análise apontando para o surgimento da mobilidade com *espichamento* da estrutura social, isto é, mobilidade com desigualdade, uma vez que gera o crescimento da mobilidade descendente para inúmeros grupos sociais.

## **2.5- O ensino noturno e sua relação com mundo do trabalho**

Criadas desde o tempo do Império, com o intuito de escolarizar os jovens adultos já engajados em atividades produtivas e que não podiam frequentar os cursos diurnos, as escolas noturnas, inicialmente, não estavam produzindo os resultados esperados.

Nas últimas décadas e, especialmente, na atualidade, o ensino noturno tem se constituído numa alternativa para milhares de pessoas que precisam se inserir precocemente no mercado de trabalho e para pessoas que, inseridas em alguma atividade produtiva, sente a necessidade de voltar a estudar.

O processo de industrialização que vem apontando a necessidade de uma reestruturação produtiva tem despertado a demanda por profissionais qualificados. Isso vem fazendo com que as pessoas percebam na escola como um meio de ascensão social, aumentando significativamente o ingresso em escolas tanto de educação básica, quanto a formação em nível superior.

Assim, vê-se que a expansão da rede de escolas e de faculdades vem sendo, ao longo dos anos, motivada e dirigida por interesses alheios à educação. Carvalho (2000) destaca que a expansão do ensino médio no Brasil na década de 60 do século XX se deu em decorrência da necessidade de aumento da oferta de cursos no período noturno. Nessa época o Brasil passava por um avanço no campo da industrialização e necessitava de profissionais qualificados para assumir os novos postos de trabalhos que surgiam.

Havia, portanto, uma relação muito próxima entre economia e educação, o que gerou a necessidade de se compreender e descrever a situação sócio-econômica dos alunos e pouco se preocupou em analisar o ensino ministrado no período noturno. Estudos da época (DIAS, 1967) apontam que o ensino noturno era encarado como uma situação problema, uma vez que apresentava uma grande incidência de alunos com um histórico de repetência, sendo a maioria composta por alunos de origem operária.

Nesse momento, exatamente quando ocorre uma diversificação dos cursos do ensino médio, os estudantes/trabalhadores acabam por ser obrigados a direcionar seus estudos para os cursos de caráter profissionalizante, em face de suas necessidades econômicas imediatas. A esse respeito Carvalho (2000) afirma

Ao vigorar, na época, a diversificação de ramos no ensino médio, o trabalhador-estudante só poderia 'preferir' os cursos que oferecessem perspectivas ocupacionais mais imediatas, como os cursos comerciais. Dada a escassez de vagas e os critérios de admissão nas escolas públicas, restava para a maioria desses alunos o período noturno das escolas comerciais particulares (Grifo da autora) (p.33).

Naquele momento, Gouveia (apud CARVALHO, 2000), pesquisadora que se propôs a descrever a situação dos cursos noturnos da época denunciou que

As pressões sociais e políticas que se encontram por detrás dos padrões de expansão têm mantido os filhos de operários, ou fora do ensino médio, ou concentrados em cursos comerciais, ou secundários, de segunda categoria. (p.33).

Pouco mais de uma década depois, Gouveia (apud CARVALHO, 2000) retoma a temática relativa à desigualdade de oportunidades educacionais, faz um estudo comparativo entre o período da primeira metade da década de 60 e os anos da segunda metade dos anos 70 do século XX e mostra que

Houve elevação da taxa de sobrevivência escolar e aumento da representatividade das camadas populares nos níveis de 1º e 2º graus de ensino. No entanto, permanece marcada discriminação verificada principalmente na composição social da clientela, conforme os horários de funcionamento dos cursos. Tanto nos estabelecimentos públicos como nos particulares, os alunos dos cursos noturnos



são, em sua maioria, de origem mais modesta do que os alunos do período diurno. Ou seja, o período noturno é reservado para os filhos de trabalhadores manuais, sendo eles mesmos já trabalhadores regulares (p.33-34).

Tomando-se a análise do ensino noturno desde sua implantação e seus condicionantes sócio-econômicos, observa-se que a situação era muito parecida com a dos cursos noturnos atuais e que a realidade dos alunos que os freqüentam nos dias de hoje não sofreu grandes mudanças.

Durante a última década, empresários e governo continuam atribuindo importância econômica à educação, numa perspectiva de fortalecimento da base empresarial e da infra-estrutura tecnológica, com vista à crescente abertura à economia internacional. Isso, exige a formação de recursos humanos e o incentivo a todos os mecanismos que favorecem o acesso à geração de novos conhecimentos<sup>2</sup>, causando demanda por cursos noturnos, e, por conseqüente, abertura de novas vagas nesse turno de estudos, tanto na educação básica como na superior.

## **2.6 – Trabalho e escolarização para o trabalhador**

Com o intuito de melhor compreender a relação entre trabalho e o processo de escolarização para o trabalhador vamos buscar na literatura o que alguns teóricos como Marx, Engels, Lênin e Gramsci te nos deixaram enquanto legado. Para tanto, traçamos uma linha histórica que busca mapear as contribuições desses autores até os dias atuais.

---

<sup>2</sup> Documento preparado pela Orealo/Cepal, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, discutido no V Seminário e Educação e Sociedade da Classe (1992).

As primeiras manifestações que evidenciam a importância da relação entre ensino e trabalho estão em Marx e Engels (1978), quando apresentam um conjunto de medidas destinadas diretamente a atacar a propriedade privada e garantir a existência do proletariado, relacionam como a oitava dessas medidas que a “instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica vinculados” (MARX e ENGELS, 1978).

Já nessa medida, pode-se perceber que Marx e Engels, no que se refere à instrução, defendem um certo nacionalismo, típico da idéia socialista, ao definirem como espaço de escolarização os institutos nacionais. Para eles, o processo de ensino se iniciaria logo que a criança prescindisse dos cuidados da mãe. Isso evidencia uma preocupação – ou um respeito – para com a infância.

Mas as idéias socialistas estão manifestas, sobretudo, no que se refere à união da instrução e do trabalho, que já era, aliás, defendida e praticada pelos socialistas utópicos. Há, no entanto, dois momentos para a escolarização segundo o socialismo: um primeiro momento que se inicia logo que a criança possa prescindir dos cuidados maternos e, em seguida, o momento de se atrelar a escolarização ao mundo do trabalho.

O pensamento socialista em Engels, assim como em Marx, não se limitava ao proletariado. Do mesmo modo como não queria a escola só para o preparo do proletariado. Defendia, na verdade, uma escola que unisse ensino e trabalho, na qual prevalecessem os princípios de universalidade e de gratuidade. A esse respeito Manacorda (1991) apresenta o seguinte:

Embora Engels defenda essa política escolar de medidas aptas a 'garantir a existência do proletariado', requer todas as suas determinações, isto é, não apenas as medidas democráticas referentes à universidade e à gratuidade do ensino, mas também aquelas medidas socialistas referentes à união de ensino e trabalho que serão destinadas a 'todas' as crianças e não apenas aos filhos dos proletários. Pode-se concluir que se trata de medidas imediatas mas também futuras, ou seja, que não constituem indicação pedagógica contingente e limitada, mas permanente e com validade universal. Não é sem motivos que Marx havia indicado na emancipação do proletariado a emancipação de toda a humanidade (p. 17).

Tanto em Engels como em Marx podemos encontrar, portanto, algumas implicações pedagógicas fundamentais como a união entre ensino e trabalho produtivo, ou, em outras palavras, o ensino industrial que associa a escolarização ao trabalho na indústria em forma de estágio desenvolvido no sistema de produção. O princípio básico do método proposto por Marx e Engels é evitar a unilateralidade que associa o ensino e o trabalho, e primar pela onilateralidade em que o trabalho tenha um fim educativo. Segundo essa metodologia, a escola tem como função: a) preparar o homem enquanto membro de uma sociedade, respeitando a unidade da sociedade humana em seu todo, enquanto coletivo, e da onilateralidade do homem, enquanto indivíduo; e b) preparar este homem para o trabalho produtivo. Essas duas funções poderiam ser entendidas como uma dupla função, porquanto Marx e Engels defendem uma escola universal, na qual o indivíduo que se prepara para a sociedade seja o mesmo indivíduo que se prepara para o trabalho; unindo, como sinaliza Manacorda (Id. p. 19) "fins individuais e fins sociais, homem e sociedade".

Logo após Engels ter formulado suas medidas destinadas a atacar a propriedade privada e ter definido a união do ensino ao trabalho, Marx, ao tratar do ensino, defende essa junção tal como Engels, acrescentando apenas uma defesa que aponta para a abolição do trabalho da criança nas fábricas em sua forma atual. Ou, nas palavras do próprio Marx (apud MANACORDA, 1991: p. 21), *ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material.*

Há, nitidamente, uma grande coincidência entre as palavras de Engels e as de Marx. O primeiro defende “instrução a todas as crianças em institutos nacionais e a expensas da nação”. O segundo defende “ensino público e gratuito a todas as crianças”. Engels propõe “instrução e trabalho de fábrica vinculados”; Marx defende “a abolição do trabalho das crianças nas fábricas”, mas só “em sua forma atual”.

Marx, no entanto, como afirma Manacorda (1991), não nega o trabalho das crianças nas fábricas. Ele aceita a união do ensino ao trabalho material produtivo, mas exclui qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, pois esta não elimina a divisão do trabalho, que mais tarde ele chamaria de divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Em 1866, o marxismo apresenta a união do ensino com o trabalho produtivo como parte integrante de uma proposta de instrução que seria mais tarde chamada pelos pós-marxistas de pedagogia marxista. Esse princípio passou a fazer parte de um documento denominado *Instruções*, que continha as normas básicas dessa pedagogia; explicita os elementos do socialismo, que seriam a abolição da atual forma de trabalho das crianças na

fábrica e a união dos dois termos considerados inseparáveis, ensino e trabalho produtivo, além de definir os momentos do ensino. Vejamos o que diz o documento:

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (Marx, apud Manacorda, *ib.*, p. 26-7).

Em *O Capital*, Marx, como indica Manacorda (1991), embora não tenha a mesma intenção que tinha Engels em *Instruções*, traz algumas páginas nas quais trata do ensino. Nessas páginas, Marx apresenta um pensamento que se aproxima enormemente do texto anteriormente escrito por Engels. Enquanto em *Instruções* propunha a educação física, em *O Capital*, busca-se vincular o ensino e a ginástica com o trabalho manual e o trabalho manual com o ensino da ginástica. Marx acredita que o ensino da ginástica seria um caminho para o progresso de homens plenamente desenvolvidos.

Outro ponto de semelhança entre as duas obras está no que diz respeito ao preparo, ainda que elementar, para o exercício dos diversos ramos profissionais. Em

*Instruções*, utiliza-se a expressão *adestramento tecnológico*, que traduz a intenção de introduzir a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar instrumentos elementares de todos os ofícios. Em *O Capital*, emprega-se a expressão *escolas politécnicas*, que se propõe a oferecer aos filhos dos operários algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção.

No entanto, as maiores aproximações entre o texto de Engels e o de Marx estão: a) na conquista do poder político pela classe operária; e b) na definição de ensino tecnológico. Manacorda (ib, p. 30-1) assim se refere acerca dessas aproximações:

Começa pelo poder político, como condição para colocar-se em prática a escola do futuro: a transformação da razão social em poder político e as leis gerais impostas com a força do Estado, das *Instruções*, tomam-se, em *O Capital*, a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária. (...) Substancialmente idêntica é também a definição de ensino: 'tecnológico', tanto nas *Instruções*, como em *O Capital*, e apenas uma vez 'politécnica', nas *Instruções*. (...) O manejo prático dos diferentes instrumentos de produção, em *O Capital*, é, quase literalmente, a repetição da fórmula usada nas *Instruções*. Substancialmente idêntica e, finalmente, na sua diversa formulação, a avaliação desse ensino como superior a todo tipo histórico de ensino até agora existente, que colocará a classe operária acima das classes dominantes atuais (*Instruções*) e produzirá homens plenamente desenvolvidos (*O Capital*).

Mas não só semelhanças podem ser percebidas entre os dois textos – *Instruções* e *O capital* –. Em *Instruções* a articulação da relação entre ensino e trabalho está mais clara, posto que os dois termos estão mais diretamente confrontados, enquanto que em *O Capital*

esta relação é permeada pela educação física e pela ginástica até chegar ao adiestramento tecnológico. É como se Marx propusesse, em *O Capital*, um primeiro momento para o ensino intelectual e só depois o ensino tecnológico, interligados pela educação física dada através de exercícios militares.

Em 1875, Marx escreve as *Notas à Margem ao Programa do Partido Operário Alemão*, mais conhecidas como *Crítica ao Programa de Gotha*. Nessa obra Marx questiona a educação popular igual para todos. Para ele o Programa deveria incluir escolas técnicas, de natureza teórica e prática, em união com a escola popular (apud MANACORDA, 1991).

Novamente Marx afirma a união entre ensino e trabalho produtivo para as crianças, desde que fosse regulada severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e fossem tomadas outras medidas preventivas para a proteção das crianças. Dessa forma, Marx propunha romper com a união do ensino ao trabalho da maneira que era realizada e que ele denominou de “forma atual” em *O Capital*, em 1848.

Nessa crítica, Marx retoma a exigência de escolas “técnicas” (com conteúdo teórico e prático), que representava a *escola do futuro* reivindicada nas *Instruções* e em *O Capital*. Porém, um aspecto significativo está no que se refere à atribuição do ensino tecnológico apenas às escolas para os operários. Na *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx reforça essa idéia por não acreditar em uma educação igual para todas as classes, na sociedade de então (que chamou de *sociedade atual*), pois poderia vir a representar uma proposta igual com uma efetiva prática marcada pelo rebaixamento do nível do ensino oferecido.

Lênin foi o primeiro a retomar a análise marxiana, e o fez em dois momentos de sua vida. Em 1897, criticando as propostas de reforma do ensino apresentadas por Jugiakov, ele afirma que a idéia justa contida nas propostas de reforma era aquilo que já havia sido exposta pelos *utópicos do passado*, isto é, *não se pode conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir ensino a trabalho produtivo para as novas gerações* (LÊNIN, apud MANACORDA: 1991, p. 40), assim como definida por Marx e Engels, e que o ensino não poderia ser isolado do trabalho produtivo nem o trabalho produtivo poderia ser isolado do ensino, sob o risco de nem o ensino nem o trabalho produtivo terem o nível da técnica e do conhecimento científico de seu tempo. Com isso Lênin, em 1917, formula a opção programática que culminaria no VIII Congresso do Partido Operário Social-Democrata Russo, com intensa defesa do *estreito vínculo entre ensino e trabalho produtivo dos alunos*.

Em 1920, mais uma vez Lênin recorre a Marx e a Engels, reafirmando que a perspectiva comunista continha o desejo de se passar à *supressão da divisão do trabalho entre os homens, à educação, ensino, preparação de homens onilateralmente aptos, capazes de tudo fazer* (Id. p. 41), como já havia sido dito tanto nas *Instruções* como em *O Capital*.

Outro autor que muito contribui para a compreensão da relação trabalho e educação é Gramsci (1989), que, desde a juventude critica a educação utilitarista, dualista, voltada para os interesses do mercado, isto é, voltada para a formação de mão-de-obra minimamente qualificada para o mercado técnico. Para ele a educação deve ser clássica, pautada na formação geral, que pudesse desenvolver as potencialidades intelectuais dos indivíduos de todos os segmentos sociais.



Gramsci, como afirma Santos (2000), travou uma luta histórica em favor da escola oferecida à população das camadas menos favorecidas economicamente. Denunciava intensivamente a injustiça de um sistema dual de ensino que oferecia aos filhos das classes dominantes uma escola de base humanista necessário para formá-los com os ideais e os instrumentos que os permitiam permanecer eternamente ocupando a posição de elite dominante; e aos filhos da classe trabalhadora oferecia o ensino profissionalizante que os habilitava para serem os executores do trabalho técnico. Para ele:

A multiplicação de tipos de escola profissional (...) tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. (...) Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante', e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo (Gramsci, 1989: p. 137).

Em oposição a essa escola dual Gramsci propõe, diferentemente de Marx, uma escola *unitária* que proporcionasse a todos, independente de sua origem social, a mesma base de conhecimentos, entendendo ser essa uma condição imprescindível para a democratização do acesso ao saber escolar.

A escola voltada para a formação profissional, destinada aos filhos dos trabalhadores, tem, segundo a crítica gramsciana, como aponta Mochcovitch (1988: p.55), a função precípua de oferecer uma formação técnica moderna, adequada às transformações da indústria e aos novos empregos que se criam. Evidencia-se, portanto, uma característica

típica da escola destinada às camadas populares: a educação sempre anda a reboque do capital e do crescimento industrial.

Gramsci foi um dos autores que mais ataca os princípios da escola profissionalizante. Caracterizava-a como *uma forma imediata de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica da produção, e portanto à lógica do capital*, agravando cada vez mais as diferenças sociais.

A escola unitária, de formação geral e profissional, proposta por Gramsci não diminui o compromisso com o desenvolvimento científico e tecnológico. Pelo contrário, busca o equilíbrio no desenvolvimento das capacidades tanto do trabalho manual quanto do trabalho intelectual, ou seja, uma:

(...) escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1989: p. 118).

Dessa formação que busca o equilíbrio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, que se materializa na unidade entre formação geral e formação específica para o trabalho, Gramsci acredita que o homem, em sua práxis social, teria, como aponta Santos (2000: p. 51), condições de se afirmar como tal e construir a organização da vontade coletiva, tendo como meta a construção de uma sociedade mais justa.

Muitos dos princípios defendidos por Marx, Engels, Lênin, Gramsci e muitos outros autores foram se alterando no decorrer dos anos. Propostas orientadas por outros princípios foram surgindo, embora alguns aspectos continuassem a existir. O advento da

Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria acabaram por exigir – ou mesmo impor – uma nova concepção de produção e de capitalismo, que gerou uma nova ordem internacional. O que nunca deixou de existir, no entanto, a escola que se destinava a preparar mão-de-obra, coexistindo com aquela que se organizava em torno da formação daqueles que, por certo, pensariam o modo de produção das classes trabalhadoras.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA

#### 3.1- O conceito de Sentido e o estudante/trabalhador

A noção de sentido está intimamente ligada à idéia de subjetividade uma vez que sentido é sentido sob o olhar de algum sujeito, diferentemente da noção de significado. Esta está relacionada à objetividade, enquanto aquela traz o que um determinado sujeito, a partir de seu ponto de vista que é determinado historicamente por suas vivências, percebe, sente. Mas, para além da idéia de subjetividade individual do homem, a noção de sentido atrela-se às relações sociais estabelecidas por este sujeito histórico. Leontiev (1978: p. 43) ajuda a compreender a noção de subjetividade ao afirmar que as possibilidades da subjetividade *não têm origem na subjetividade individual do indivíduo, mas sim nas relações sociais nas quais a sua atividade está inserida.*

Charlot (2000) conduz sua análise para uma posição próxima do autor supracitado quando apresenta um conceito para o termo sentido. Para ele, sentido é sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm valor diferencial em um sistema. Assim, observa-se que Charlot, como Leontiev, defende que a noção de sentido implica a existência de um conjunto de fatores os quais têm relação com o sujeito. Ou nas palavras de Charlot(2000):

Têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos sempre em relação com outros de um sistema, ou de um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida (p. 56).

O sentido é, pois, produzido a partir das relações que o sujeito estabelece com as outras pessoas e com o mundo que as cerca. Aqui o termo sentido não é entendido com algo isolado; reconhece-se aqui a noção de relação como princípio fundamental para se definir o conceito de *sentido*, posto que um acontecimento, uma palavra, enfim, qualquer coisa, só tem sentido dentro de uma personalidade, isto é, só tem sentido para alguém que é um sujeito historicamente definido. Então faz-se necessário entender, ainda que o termo *sentido* pode adquirir outro significado, uma vez contextualizado. Beillerot (apud CHARLOT, 2000: p. 57) escreve que *não há sentido senão do desejo*. Charlot, então distingue o *sentido* enquanto “desejabilidade”, valor (positivo ou negativo), e o *sentido* simplesmente ligado à significação. O primeiro está ligado à personalidade e, portanto, à historicidade de vida de cada sujeito, de modo que o sentido é para alguém e não, necessariamente para outro. O segundo está ligado ao entendimento da palavra, termo, acontecimento etc. De acordo com a segunda significação de *sentido*, pode-se dizer que algo, uma palavra, um termo ou acontecimento tem ou não tem significado, quando não esta palavra, termo ou acontecimento não pode ser entendido e não tem relação com sua história de vida.

Aqui, toma-se a palavra *sentido* na sua primeira acepção, isto é, o sentido enquanto relação de personalidade, de desejo, de aspiração, de historicidade de relação pessoal. Por isso, ao se indagar dos informantes deste estudo *qual o sentido da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador?*, pergunta-se, na verdade, que relação

tem o fato de estudar e de trabalhar com a sua vida, com o seu projeto de vida, com a sua história pessoal. E aí entende-se que o sentido de uma palavra, de um termo, de um acontecimento muda, porquanto faz parte de um conjunto de elementos diacrônicos da vida de um sujeito que está historicamente desenvolvendo sua vida. Assim, algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo.

Cabe aqui conduzir a discussão para a análise da contribuição da Teoria da Interação Simbólica (GEORGE HERBERT MEAD, apud HAGUETTE, 2000). Mead tem sua teoria mais significativamente apresentada em *Mind, Self and Society*, obra póstuma, um dos mais importantes livros sobre interacionismo simbólico, no qual o autor explora a complexa relação do indivíduo com a sociedade, explora o gênero do *self*. Ao defender que o ser humano possui um *self*, Mead busca enfatizar *que da mesma forma que o indivíduo age socialmente com relação a outras pessoas, ele interage consigo mesmo* (Haguette, 2000: p. 29).

Brumer (apud HAGUETTE, 2000), com todo cuidado de ser o mais possivelmente fiel a Mead, discute os mais importantes aspectos da interação simbólica, abordando sobretudo a sua natureza, a natureza da sociedade e da vida em grupo, a natureza dos objetos, da ação humana e a ação conjunta. Segundo ele são três as premissas do interacionismo simbólico:

1. O ser humano age com relação às coisas na base dos sentidos que elas têm para ele.. Estas coisas incluem todos os objetos físicos, outros seres humanos, categorias de seres humanos

(amigos ou inimigos), instituições, idéias valorizadas (honestidade), atividades dos outros e outras situações que o indivíduo encontra na sua vida cotidiana;

2. O sentido destas coisas é derivado, ou surge, da interação social que alguém estabelece com seus companheiros;

3. Estes sentidos são manipulados e modificados através de um processo interpretativo usado pela pessoas ao tratar as coisas que ela encontra. (p. 34-5)

O *sentido* que as coisas têm, portanto, representa uma importância fundamental para o comportamento humano. Neste contexto, Haguette (2000: p. 35) chama a atenção que o interacionismo simbólico se diferencia de outras abordagens quando concebe o *sentido* como emergindo do processo de interação entre as pessoas, ao invés de percebê-lo seja como algo intrínseco ao ser, seja como uma expressão dos elementos constituintes da psique, da mente, ou de organização psicológica.

A autora continua a discussão afirmando que a utilização de sentidos envolve um processo interpretativo que acontece em duas etapas. Segundo ela, o ator social reconhece para si mesmo as coisas em direção às quais ele está voltando sua ação, então ele aponta para si mesmo quais coisas podem ter sentido ou não. Depois, dá-se a interpretação, que passa a significar a forma de manipulação de sentidos. Isto é, ele vai interpretar as coisas, expressões, acontecimentos de modo a selecionar, checar, suspender, re-agrupar e transformar os sentidos de acordo com as situações nas quais ele está colocado e segundo as direções de sua ação.

O *sentido* das coisas, das expressões, dos acontecimentos etc. está para este estudo, portanto, concordando com Charlot e com a Teoria do interacionismo simbólico, na

relação que o sujeito, enquanto ator social, trava com essas coisas, expressões, acontecimentos etc.

É neste sentido que esta pesquisa intentou identificar e analisar os sentidos que o processo de educação escolar tem para aqueles estudantes do período noturno e que são trabalhadores durante o dia ou, pelo menos, durante parte dele. Ou seja, buscou compreender os diversos sentidos da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador.

### **3.2- O conceito da objetivação no decorrer da pesquisa**

Para uma questão, especialmente, tenho de dedicar uma maior atenção, no que se refere à análise dos dados, pois durante as minhas visitas ao colégio para desenvolver as entrevistas pude perceber algo bastante curioso. Muitos dos entrevistados já me conheciam. Aqueles que não me conheciam, conheciam meus familiares que residem na mesma cidade. Eu mesmo residi lá até os meus quase vinte e três anos. Estudei naquele colégio até concluir o então segundo grau. Depois, atuei lá como docente durante um ano letivo. De modo que minha origem se dá naquela cidade e naquele colégio. O fato de voltar para desenvolver uma pesquisa e ser professor de uma universidade fez gerar, durante as primeiras entrevistas, algumas falas que demonstravam alguma comparação entre a vida que eles desenvolvem hoje e aquela que eu tinha no meu tempo de morador daquela cidade e estudante daquele colégio. Alguns falavam de seus desejos e aspirações em relação ao estudo e concluíam a fala com expressões do tipo: “como você”, “feito você”, “igual a você”. Tive, então de ter maior cuidado para não permitir que minha história pessoal



interferisse nas informações prestadas por aqueles sujeitos sociais com desejos próprios, claros, com vida inscrita num outro momento histórico e, portanto, passíveis de outros rumos e vieses.

Pude observar nesses momentos que o respeito dispensado a mim dava-se muito menos pela formação acadêmica que agora apresento, enquanto estudante de mestrado e enquanto professor de uma universidade; e muito mais pela posição financeira que eles imaginavam que eu detinha naquele momento. Isso ficou evidente quando alguns dos entrevistados fizeram referência a mim como modelo daquilo que poderia ser um estudante/trabalhador bem sucedido e enalteciam minhas prováveis possibilidades.

Mais uma vez entra em xeque a questão da já tão discutida objetividade do pesquisador. Ouvindo falas como esta última, não pude deixar de me sentir no lugar do depoente, pois eu mesmo vivi situações como a que ouvia naquele momento. Eu já havia ido para o colégio sem levar uma caneta porque não tinha dinheiro para comprar uma. Então fiquei questionando como manter a objetividade diante de situações que os entrevistados apresentavam e que eram tão minhas porquanto tinham feito parte de um momento tão intensamente vivido por mim.

Mas senti-me um pouco mais tranquilo ao retomar, não por acaso, a Teoria da Interação Simbólica, (MEAD, apud HAGUETTE, 2001), no que tange à relação do sujeito social consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca e os sentidos que cada sujeito atribui às coisas, às expressões, aos discursos e aos acontecimentos do mundo do qual ele faz parte.

Tranquilei-me também com declarações de Demo (1995) sobre a impossibilidade de uma objetividade absoluta. Demo (id: p.78-9), ao distinguir fato e valor, atribuindo ao primeiro a possibilidade da objetividade, e ao segundo a subjetividade, porquanto o valor está na relação que o sujeito tem com o fato, coisa etc., apresenta elementos que orientam a prática científica de um pesquisador. Para não perder as palavras do próprio Demo (1995):

Embora possamos estereotipar fato como acontecimento externo objetivo e valor como atribuição de relevância social a fatos, é certo que a ciência não se interessa por fatos em si, mas por fatos 'interessantes'. (...) Isso pode explicar, pelo menos em parte, que a ciência nem pesquisa tudo, nem qualquer coisa, mas é direcionada pelo contexto social de interesses, que seleciona faces da realidade (p. 78-9).

Assim, se o pesquisador pesquisa aquilo que ele percebe como problema passível de uma investigação, ele o percebe graças a seu olhar de pesquisador que não é neutro, mas orientado por sua história pessoal que lhe possibilita perceber este e não aquele problema de pesquisa.

Mas é preciso manter o princípio da *objetivação*, que se dá com o reconhecimento da impossibilidade da negação da subjetividade absoluta do pesquisador e da igualmente impossível realização da ciência dentro de um contexto de pura subjetividade. *Objetivação* é, portanto, *o esforço de conhecer a realidade naquilo que ela é, de preferência naquilo que gostaríamos que fosse* (Id: p. 80). Foi este o princípio que norteou toda a análise dos dados nesta pesquisa.

### 3.3- Campo da pesquisa

O Centro Educacional Dom José Pedro Costa, fundado em 1968, é o único estabelecimento do município que oferece o ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série no turno noturno. Aliás, até o ano de 2000, era o único que oferecia ensino a partir da 5<sup>a</sup>. série em qualquer turno no município. Mesmo assim, é uma experiência relativamente recente o ensino noturno de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série no município de Candiba. Somente no ano de 1993 é que, dado o insuficiente número de salas de aula da escola em face da crescente demanda, é que o colégio em questão decidiu oferecer o ensino noturno, começando, naquele ano, com uma turma de 5<sup>a</sup>. série, uma turma de 6<sup>a</sup>. série e outra de 7<sup>a</sup>. série. No ano seguinte, por conta de o número de salas de aula ter se tornado insuficiente para comportar a demanda dos turnos matutino e vespertino, visto que o número de alunos havia crescido significativamente, fez-se necessário que o colégio oferecesse, no turno noturno, além do ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série, mais duas turmas de 2<sup>o</sup>. ano e uma de 3<sup>o</sup>. ano do curso de Magistério. Desde então, o ensino noturno regularizou-se e, mesmo tendo sido o colégio acrescido de um segundo módulo com seis novas salas de aula, o ensino noturno continuou sendo oferecido regularmente para o ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries e para o ensino médio. A existência de estudantes/trabalhadores não é, no entanto, uma especificidade do ensino noturno, embora seja mais acentuado neste turno de ensino. A coordenação da escola informou a existência de muitos estudantes/trabalhadores nos turnos matutino e vespertino e que têm carga horária de trabalho que lhes permite estudar no diurno.

### 3.4 - Os instrumentos de operacionalização da coleta e análise de dados

No processo de coleta de dados tive o cuidado de analisar todas as possibilidades até perceber quais instrumentos seriam os mais adequados ou os que melhor serviriam para a coletar os dados de forma objetiva e segura. Assim, alguns instrumentos foram se apresentando como os mais viáveis: a entrevista aberta, a entrevista semi-estruturada (Anexo 01) e o questionário (Anexo 02).

No que se refere à realização de entrevistas, o projeto inicial que deu origem a esta pesquisa pretendia se valer apenas da entrevista semi-estruturada. No entanto, o primeiro contato com a coordenadora pedagógica da escola onde se deu esta pesquisa fez-me perceber a necessidade de um primeiro momento com o coletivo de estudantes/trabalhadores. Esse encontro foi feito numa sala de aula para onde os estudantes/trabalhadores foram convidados das diversas turmas.

Apresentados pesquisador e projeto de pesquisa, deu-se início a uma entrevista aberta coletiva, em que já foi possível coletar alguns dados que me permitiram ir começando a compreender a realidade sócio-histórica vivida por cada um daqueles estudantes/trabalhadores. Esta entrevista pautou sobre a disponibilidade daqueles estudantes/trabalhadores em contribuir com a pesquisa e para saber se aqueles sujeitos atendiam aos requisitos da pesquisas, quais sejam: ser estudante no período noturno e trabalhador no período diurno.

Esse primeiro momento de entrevista aberta foi importante, sobretudo, para que alguns elementos fossem se “amarrando” para a elaboração dos outros instrumentos de

coleta de dados a serem utilizados. Desse modo, as entrevistas seguintes passaram a ser semi-estruturadas a partir das primeiras informações, respeitando, assim, as orientações dadas por Minayo (1997).

Em primeiro lugar devemos buscar uma *aproximação* com as pessoas da área selecionada para o estudo. (...) é fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada.

Em segundo lugar, destacamos como importante a apresentação da *proposta de estudo* aos grupos envolvidos. Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem se esclarecidos sobre as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo (p. 54-55) (Grifos da autora).

Essa primeira etapa, portanto, foi apenas um momento de apresentação do pesquisador aos pesquisados, apresentação da proposta de estudo ou do projeto de pesquisa, o que permitiu também estabelecer uma primeira *aproximação* entre pesquisador e pesquisados.

A etapa seguinte no processo de coleta de dados foi a realização de entrevistas semi-estruturadas. Nessa etapa, de grande relevância, conseguiu lançar mão de informações já coletados no momento da realização das entrevistas anteriores, além de abrir espaço para as informações possíveis e eventuais, sem, no entanto, alargar a entrevista para um “bate papo” desordenado.

O conteúdo das entrevistas, conforme consta no Anexo 01, buscou coletar informações de caráter mais subjetivo, com o intuito de apreender mas impressões e os sentidos da educação escolar perspectiva do estudante/trabalhador.

Os dados coletados através das entrevistas semi-estruturadas foram analisados e apresentados, utilizando-se as falas e expressões mais representativas do que significassem os sentidos da educação escolar para os sujeitos da pesquisa.

Para coletar dados mais objetivos, utilizei um questionário (Anexo 02), elaborado também tendo em vista aquilo que foi possível extrair dos sujeitos pesquisados no momento da primeira entrevista, que foi aberta, contendo questões que se voltavam para aspectos como nível de renda familiar, tempo de estudo no período noturno, frequência à biblioteca, dentre outros.

Apresenta-se a seguir uma descrição do conteúdo desse questionário a fim de que se possa ter uma idéia mais completa do levantamento realizado. O questionário foi classificado em duas partes: a primeira parte com questões de múltipla escolha e a segunda com questões abertas de cunho mais subjetivo.

Ainda com referência ao questionário aplicado junto aos estudantes/trabalhadores, este era composto por questões relativas ao perfil do estudante/trabalhador e seus familiares, questões relativas à situação e condição de trabalho e de estudo do estudante/trabalhador, e questões relativas à relação e interface do trabalho com a escola.

A aplicação desses instrumentos pretendeu cercar o objeto de estudo, não deixando escapar dados que se fizessem relevantes para a compreensão da realidade histórica em que se inserem os sujeitos. Compreendeu-se também que a relevância de um

dados é definida pela interação do pesquisador com o objeto e com o campo. Este processo de análise passa pelo fio da subjetividade que o pesquisador envolve os dados e, desta forma, no processo de definição da relevância de um estudo e, desta forma, corre-se o risco de limitar a sua suficiência ao olhar que o investigador emprega na sua coleta e análise.

### **3.5 - A seleção dos sujeitos**

A seleção dos sujeitos foi feita através do auxílio da coordenadora pedagógica do Centro Educacional Dom José Pedro Costa, escola onde se desenvolveu esta pesquisa. Ela me apresentou um grupo de alunos do período noturno que atendiam aos critérios que eu, enquanto pesquisador, estabeleci como condição *sine qua non* para esta pesquisa, ou seja, que fossem estudantes no período noturno e que fossem trabalhadores no diurno. Foi, no entanto, a entrevista aberta coletiva que melhor me auxiliou na seleção dos sujeitos de pesquisa.

### **3.6- Procedimentos de análise dos dados**

A análise dos dados coletados no decorrer desta pesquisa foi feita à medida que se tinha acesso a novos dados, de modo que a cada nova coleta, dava-se uma nova etapa da análise. Assim, tão logo foram aplicados os questionários, iniciou-se o processo de sua análise, o mesmo aconteceu com cada entrevista feita, que era analisada, tomando-se por referência os dados já coletados e analisados anteriormente. Por fim deu-se todo um

processo de análise dos dados na sua totalidade, tendo-se o cuidado de não perder de vista o raciocínio lógico que deveriam representar os resultados finais.



## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

A amostra utilizada para esta pesquisa é composta por quinze estudantes da educação básica, alunos do período noturno e trabalhadores – trabalho formal ou informal/informalizado – no período diurno.

Desses quinze estudantes trabalhadores oito são do sexo feminino e sete do sexo masculino. A grande maioria trabalha pelo menos oito horas diariamente, sendo que quase a totalidade sai do trabalho depois das dezessete horas todos os dias.

A maioria das pessoas que compõe esta amostra trabalha como empregado. Poucos trabalham em serviço próprio ou da família. Do total, apenas duas têm registro do emprego em carteira profissional.

Um outro aspecto relevante é que grande parte do total da amostra além de trabalhar durante os dias úteis da semana, ainda trabalha nos finais de semana. Quanto à importância do trabalho para a sua sobrevivência, uma maioria julga o trabalho muito importante, porque o mesmo representa a única fonte de renda pessoal. Isto denota que os estudantes/trabalhadores são, quase todos, mantenedores de suas próprias despesas.

Esses trabalhadores são estudantes que, apesar da carga horária de trabalho diária muito alta, conseguem não faltar ou faltar muito pouco às aulas. Porém, a maioria já se reprovou em pelo menos um ano letivo durante sua trajetória estudantil.

Vejam os uma apresentação mais pormenorizada de cada um desses estudantes/trabalhadores, aqui codificados por números de 01 a 15:

**Aluno 01:** Sexo masculino, 20 anos de idade, agricultor. Entrou na escola noturna com idade entre 15 e 17 anos. Começou a trabalhar com idade entre 11 e 14 anos. Trabalha mais de 08 horas diárias. Sai do trabalho entre 17:00 e 18:00 horas todos os dias. Poucas vezes chega atrasado à escola. Trabalha em emprego próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Trabalha também nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Não costuma faltar à escola. Nunca teve seus estudos interrompidos, mas já foi reprovado pelo menos uma vez/ano letivo. Frequentemente a biblioteca da escola.

**Aluno 02:** Sexo feminino, 19 anos de idade, doméstica. Entrou na escola noturna com idade entre 18 e 20 anos. Começou a trabalhar com idade entre 15 e 17 anos. Trabalha entre 04 e 06 horas diárias. Sai do trabalho antes das 14:00 horas todos os dias. Poucas vezes chega atrasada à escola. Trabalha como empregada e não em trabalho próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Trabalha também nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Poucas vezes falta à escola. Teve seus estudos interrompidos durante três

anos e já foi reprovada pelo menos uma vez/ano letivo. Frequenta a biblioteca da escola somente quando algum professor solicita uma pesquisa em algum livro da mesma.

**Aluno 03:** Sexo feminino, idade superior a 30 anos, agente comunitária de saúde.

Entrou na escola noturna com idade superior a 20 anos. Começou a trabalhar com idade entre 15 e 17 anos. Trabalha entre 06 e 08 horas diárias. Sai do trabalho entre 17:00 e 18:00 horas todos os dias. Poucas vezes chega atrasada à escola. Trabalha como empregada e não em trabalho próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Não trabalha nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Afirmo não costumar faltar à escola. Teve seus estudos interrompidos durante vinte anos e nunca foi reprovada nos seus estudos. Afirmo não frequentar a biblioteca da escola.

**Aluno 04:** Sexo feminino, 18 anos de idade, doméstica. Entrou na escola noturna

com idade inferior a 15 anos. Começou a trabalhar com idade entre 11 e 14 anos. Trabalha entre 06 e 08 horas diárias. Sai do trabalho entre 16:00 17:00 horas todos os dias. Muitas vezes chega atrasada à escola. Trabalha como empregada e não em trabalho próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Trabalha também nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Poucas

vezes falta à escola. Nunca teve seus estudos interrompidos, mas já foi reprovada pelo menos uma vez/ano letivo. Frequenta a biblioteca da escola muitas vezes, sempre no mesmo turno de estudo.

**Aluno 05:** Sexo feminino, idade superior a 30 anos, agente comunitária de saúde.

Entrou na escola noturna com idade superior a 20 anos. Começou a trabalhar com idade superior a 17 anos. Trabalha entre 06 e 08 horas diárias. Sai do trabalho entre as 17:00 e 18:00 horas todos os dias. Poucas vezes chega atrasada à escola. Trabalha como empregada e não em trabalho próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Não trabalha nos finais de semana. Não mora mais com os pais, e mora em casa própria. Poucas vezes falta à escola. Teve seus estudos interrompidos durante vinte anos e nunca foi reprovada nos seus estudos. Frequenta a biblioteca da escola somente quando algum professor solicita uma pesquisa em algum livro da mesma.

**Aluno 06:** Sexo masculino, 20 anos de idade, doméstica. Entrou na escola noturna

com idade entre 18 e 20 anos. Começou a trabalhar com idade entre 11 e 14 anos. Trabalha entre 06 e 08 horas diárias. Sai do trabalho entre as 17:00 e as 18:00 horas todos os dias. Não costuma chegar atrasado à escola. Trabalha em emprego próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Não trabalha nos finais de

semana. Mora com os pais, em casa alugada. Poucas vezes falta à escola. Nunca teve seus estudos interrompidos, mas já foi reprovado pelo menos uma vez/ano letivo. Frequenta a biblioteca da escola muitas vezes.

**Aluno 07:** Sexo feminino, 17 anos de idade, doméstica. Entrou na escola noturna com idade inferior a 15 anos. Começou a trabalhar com idade inferior a 10 anos. Trabalha entre 04 e 06 horas diárias. Sai do trabalho entre as 17:00 e 18:00 horas todos os dias. Não costuma chegar atrasada à escola. Trabalha como empregada e não em trabalho próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Trabalha também nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Não costuma faltar à escola. Teve seus estudos interrompidos durante um ano e nunca foi reprovada em seus estudos. Frequenta a biblioteca da escola muitas vezes, sempre no mesmo turno de estudo.

**Aluno 08:** Sexo feminino, 17 anos de idade, trabalha no comércio. Entrou na escola noturna com idade entre 15 e 17 anos. Começou a trabalhar com idade entre 11 e 14 anos. Trabalha até 04 horas diárias. Sai do trabalho antes das 14:00 horas todos os dias. Não costuma chegar atrasada à escola. Trabalha em trabalho próprio ou da família. Não

tem registro em carteira profissional. Trabalha também nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Não costuma faltar à escola. Nunca teve seus estudos interrompidos, mas já foi reprovada pelo menos uma vez/ano letivo. Frequenta a biblioteca da escola somente quando algum professor solicita uma pesquisa em algum livro da mesma.

**Aluno 09:** Sexo feminino, 17 anos de idade, trabalha no comércio. Entrou na escola noturna com idade entre 15 e 17 anos. Começou a trabalhar com idade entre 15 e 17 anos. Trabalha entre 04 e 06 horas diárias. Sai do trabalho entre as 17:00 e as 18:00 horas todos os dias. Poucas vezes chega atrasada à escola. Trabalha como empregada e não em trabalho próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Não trabalha nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Poucas vezes falta à escola. Nunca teve seus estudos interrompidos e nunca foi reprovada em seus estudos. Frequenta a biblioteca da escola muitas vezes, sempre no mesmo turno de estudo.

**Aluno 10:** Sexo masculino, 20 anos de idade, professor. Entrou na escola noturna com idade entre 18 e 20 anos. Começou a trabalhar com idade entre 11 e 14 anos. Trabalha entre 06 e 08 horas diárias. Sai do trabalho

entre as 17:00 e 18:00 horas todos os dias. Não costuma chegar atrasado à escola. Trabalha como empregado e não em trabalho próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Não trabalha nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Não costuma faltar à escola. Nunca teve seus estudos interrompidos, mas já foi reprovado pelo menos uma vez/ano letivo. Frequentemente a biblioteca da escola.

**Aluno 11:** Sexo masculino, 24 anos de idade, industrial. Entrou na escola noturna com idade entre 18 e 20 anos. Começou a trabalhar com idade entre 11 e 14 anos. Trabalha entre 06 e 08 horas diárias. Sai do trabalho entre as 17:00 e 18:00 horas todos os dias. Poucas vezes chega atrasado à escola. Trabalha como empregado e não em trabalho próprio ou da família. Tem registro em carteira profissional. Trabalha também nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Poucas vezes falta à escola. Teve seus estudos interrompidos durante dois anos e nunca foi reprovado em seus estudos. Frequentemente a biblioteca da escola somente quando algum professor solicita uma pesquisa em algum livro da mesma.

**Aluno 12:** Sexo masculino, 18 anos de idade, industrial. Entrou na escola noturna com idade inferior a 15 anos. Começou a trabalhar com

idade inferior a 10 anos. Trabalha mais de 08 horas diárias. Sai do trabalho entre 17: e 18:00 horas todos os dias. Muitas vezes chega atrasado à escola. Trabalha como empregado e não em trabalho próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Trabalha também nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Não costuma faltar à escola. Nunca teve seus estudos interrompidos, mas já foi reprovado pelo menos uma vez/ano letivo. Não costuma freqüentar a biblioteca da escola.

**Aluno 13:** Sexo masculino, 20 anos de idade, trabalha no comércio. Entrou na escola noturna com idade entre 18 e 20 anos. Começou a trabalhar com idade inferior a 10 anos. Trabalha entre 06 e 08 horas diárias. Sai do trabalho entre 16:00 e 17:00 horas todos os dias. Poucas vezes chega atrasado à escola. Trabalha em trabalho próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Trabalha também nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Poucas vezes falta à escola. Teve seus estudos interrompidos durante um ano e já foi reprovada pelo menos uma vez/ano letivo. Freqüenta raramente a biblioteca da escola, sempre no mesmo turno de estudo.

**Aluno 14:** Sexo masculino, 24 anos de idade, industrial. Entrou na escola noturna com idade entre 18 e 20 anos. Começou a trabalhar com



idade inferior a 10 anos. Trabalha entre 06 e 08 horas diárias. Sai do trabalho entre as 17:00 e 18:00 horas todos os dias. Poucas vezes chega atrasado à escola. Trabalha como empregado e não em trabalho próprio ou da família. Tem registro em carteira profissional. Trabalha também nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Poucas vezes falta à escola. Teve seus estudos interrompidos durante dois anos e nunca foi reprovado em seus estudos. Frequenta a biblioteca da escola somente quando algum professor solicita uma pesquisa em algum livro da mesma.

**Aluno 15:** Sexo masculino, 17 anos de idade, industrial. Entrou na escola noturna com idade inferior a 15 anos. Começou a trabalhar com idade entre 15 e 17 anos. Trabalha entre 06 e 08 horas diárias. Sai do trabalho entre as 17:00 e 18:00 horas todos os dias. Poucas vezes chega atrasado à escola. Trabalha como empregado e não em trabalho próprio ou da família. Não tem registro em carteira profissional. Não trabalha nos finais de semana. Mora com os pais, em casa alugada. Poucas vezes falta à escola. Nunca teve seus estudos interrompidos, mas já foi reprovada pelo menos uma vez/ano letivo. Frequenta a biblioteca da escola somente quando algum professor solicita uma pesquisa em algum livro da mesma.

#### 4.1- Os dados coletados: uma primeira apresentação

A apresentação dos dados coletados é feita aqui, tomando-se dois caminhos. No primeiro procurou-se privilegiar algumas falas dos entrevistados, que aparecem transcritas *ipsis litteris*, para que pudesse ser feita uma melhor análise com vistas a uma compreensão mais completa do real que se pretendeu apreender nesta pesquisa. No segundo caminho, procurou-se dar conta de dados mais gerais que estão transformados em estatísticas e apresentados em forma de tabela, posto que a análise destes dados mostrou não haverá necessidade de sua individualização. Esses dois caminhos, no entanto, não se alternam; antes estão apresentados de forma que um caminho se cruza com o outro para se completarem. Passemos então aos dados.

Ao se referir às vantagens e desvantagens do estudo e do trabalho, os entrevistados sempre estavam dispostos a prestar muitas informações. Desde o primeiro encontro, quando questionei sobre as dificuldades que mais afligiam suas vidas enquanto estudantes do ensino noturno e enquanto trabalhador do período diurno, informações diversas se apresentaram. Mas esse primeiro encontro se deu muito mais para uma apresentação do projeto de pesquisa do que mesmo para coletar dados. No entanto, aproveitei que os estudantes/trabalhadores se mostraram à vontade e à disposição para prestar informações e fiz-lhes, naquele momento mesmo, algumas indagações. Os encontros seguintes e o próprio questionário, porém, foram mais proveitosos, até mesmo porque eu tinha melhor me organizado para coletar o máximo de informações possível.

Os dados apresentados a seguir estão não na ordem cronológica em que foram colctados, pois para esta apresentação procurei triangular dados de entrevistas diversas realizadas em momentos diferentes.

Quanto ao setor de atuação profissional foi possível perceber que os estudantes/trabalhadores envolvidos nesta pesquisa atuam nos diversos ramos da atividade de produção, mas a grande maioria concentra-se no setor secundário, que reúne mais da metade do universo da pesquisa; seguido do setor terciário, com dois quintos do total; ficando o setor primário em terceira classificação, com pouco mais da décima parte do universo pesquisado. Há ainda casos de estudantes/trabalhadores que, dada a dificuldade econômica e a escassez de recursos financeiros, atuam em mais de um setor de produção, conforme mostra tabela abaixo:

Quadro IV.1: Setor de atuação profissional

<b>Setor de trabalho</b>	<b>Porcentagem dos entrevistados</b>
Primário	13,34%
Secundário	53,32%
Terciário	20,00%
Primário e terciário	13,34%
Total	100,00%

A concentração de pessoas trabalhando no setor secundário não significa que exista grande quantidade de oferta nesse setor de atuação profissional. Tal concentração se deve ao fato de o setor primário ter uma abrangência mais familiar e de subsistência, não

representando uma atividade profissional que ofereça vagas no mercado de trabalho do município. Em Candiba não há programas de irrigação ou de melhoramento ou incentivo para o setor primário. De modo que Ester setor é voltado para o trabalho familiar e não se constitui emprego.

Observação semelhante pode ser feita em relação ao setor terciário, o município apresenta atividades profissionais com um caráter bastante doméstico, nas quais as pessoas da mesma família desenvolvem o trabalho, não necessitando, portanto de muita contratação de pessoal externo. Assim, há pouca prestação de serviços no município.

O que faz com que o setor secundário absorva mais da metade do universo pesquisado é a existência de uma cerâmica, uma serralharia, algumas serrarias e pequenas fábricas de móveis, que absorvem a maioria da população empregada no município. Esse quantitativo de pessoas, embora seja bastante pequeno, acaba por adquirir significativa representatividade dentro da totalidade da população; sobretudo quando se trata de um município marcado pelo desemprego.

#### **4.2- A escolarização e a mudança da condição econômica**

Indagados sobre os interesses e ideais que achavam ser possível alcançar com o estudo, a grande maioria apresentou respostas que traziam uma relação direta do estudo com a mudança da condição de trabalho ou com a mudança de trabalho mesmo, seja de ramo profissional, seja a saída do emprego atual para galgar outro com melhor remuneração

e, principalmente, com maior reconhecimento social. Vejamos algumas respostas dadas durante as entrevistas:

“O meu interesse é fazer o primeiro grau e que eu possa achar um serviço melhor”. (Aluno 11)

“Empregos melhores”. (Aluno 13)

“Algum emprego mais leve do que o que eu tenho, porque o que eu tenho é muito pesado”. (Aluno 10)

“Temos que ter interesse no estudo, porque o estudo facilita a nossa vida. Não podemos ficar sem o estudo porque senão não podemos arrumar um emprego”. (Aluno 15)

“Um bom trabalho, aprender mais, melhorar principalmente a correção ortográfica”.(Aluno 14)

Essas falas aqui apresentadas são só um recorte representativo dentre muitas outras. Os entrevistados nos diversos momentos afirmaram seu interesse em conseguir um melhor emprego, ou melhor serviço. Melhor emprego ou melhor serviço são entendidos por eles, sobretudo, como um emprego que lhes oportunizasse uma melhor remuneração. Mas a questão de melhores condições de trabalho, trabalho mais fácil ou menos pesado também foram apontadas como indicativos para o que se chamou de melhor emprego.

Os entrevistados demonstram estarem convencidos, como afirma Kuenzer (1992), de que, para atingir índices mais altos de renda, é necessário adquirir uma boa

qualificação profissional, pois esta faria com que o trabalhador tivesse um aumento na produtividade marginal, gerando, por consequente, uma elevação salarial.

Esta é, como sinaliza Frigotto (1993), uma compreensão que encontra fundamento na Teoria da Capital Humano, que concebe a educação como condição básica de mobilidade social e de aumento de renda individual; exatamente como quer o Banco Mundial ao patrocinar os programas educacionais dos países periféricos. O BM entende a educação, como afirma Coraggio (1998), como instrumento principal para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. Isto é, o BM fundamenta-se na teoria econômica neoclássica, que analisa os avanços e fracassos no campo educacional sob a ótica do reducionismo economicista.

Mas, para além de conseguir um melhor emprego, os estudantes/trabalhadores afirmaram ter outros objetivos. Esses objetivos, no entanto, estão atrelados à mudança do emprego atual para outro melhor e com melhor remuneração. Vejamos:

“Com os meus estudos posso alcançar muitos objetivos, tais como: emprego, seguir uma profissão desejada. Com tudo isso, conseguir construir uma família”. (Aluno 08)

Há, portanto, uma relação de dependência direta de diversos aspectos da vida com a questão do tipo de trabalho que se realiza ou, mais especificamente, com o resultado financeiro e social que se tem a partir da melhoria do emprego.

Quanto ao emprego atual, no entanto, no que se refere à exigência de grau de escolaridade, a maioria dos estudantes/trabalhadores que responderam ao questionário

informa que não há exigência alguma ou a escolaridade exigida não é definida, como mostra a tabela abaixo:

Quadro IV.2: Escolaridade exigida pelo trabalho atual

<b>Exigência de escolaridade</b>	<b>Porcentagem dos entrevistados</b>
Não exige escolaridade ou escolaridade não definida	66,66%
Ensino fundamental incompleto	6,66%
Ensino fundamental completo	13,34%
Ensino médio incompleto	13,34%
Total	100,00%

Aqui se verifica que os estudantes/trabalhadores não querem manter-se no emprego em que estão no momento da coleta de dados. Querem, na verdade, estar preparados (qualificados) para estarem aptos a passar por uma mobilidade social de natureza estrutural ou mesmo circular. Ou seja, estão se qualificando para ocuparem vagas que eventualmente venham a surgir em decorrência ou da criação de novas oportunidades de trabalho, ou pela desocupação de vagas por pessoas que venham a se aposentar ou se rebaixam na escala da hierarquia dentro de um ramo de atuação profissional (PASTORE e HALLER, 1993).

Desse modo, ao fazer uma análise mais atenta dos dados da tabela acima, faz-nos inferir que os estudantes/trabalhadores sujeitos desta pesquisa estão trabalhando em ramos de atividades profissionais que não são aqueles que foram planejados ou desejados por eles. Estão atuando profissionalmente em caráter provisório porque dependem do recurso

financeiro resultante do emprego em que estão, mas ainda se encontram em fase de definição de sua profissão.

Acerca da idade de ingresso no mercado de trabalho, todos declararam que se ingressaram antes dos dezoito anos de idade. Uma boa parte, inclusive, informou que começou antes mesmo dos dez anos. Perguntados sobre o porquê de tão precoce ingresso no mercado de trabalho, responderam que tinha de fazer isso sob pena de passar por necessidades primárias como falta de recursos para aquisição de alimentos e para o suprimento de outras necessidades domésticas básicas.

Quadro IV.3: Início da vida profissional

Início da vida profissional	Porcentagem dos entrevistados
Com menos de 10 anos	26,66%
Com idade entre 11 e 14 anos	40,00%
Com idade entre 15 e 17 anos	26,66%
Com idade superior a 17 anos	6,68%
Total	100,00%

O fato de uma criança ter de se responsabilizar pela aquisição de recursos financeiros para as despesas da casa se constitui num dado que é naturalizado entre os depoentes. É como se isso fosse a sina de todos e pela qual todos tinham de passar inevitavelmente. Eles não atribuem tal fato a outros fatores como a má distribuição de renda do país, a falta de políticas públicas para os pequenos municípios etc.



A necessidade de ingresso precoce no mundo do trabalho acaba por influenciar ou comprometer algumas atividades da vida estudantil, como, por exemplo, a frequência à biblioteca. Nesse sentido, quase a metade dos estudantes/trabalhadores pesquisados informa que a frequência à biblioteca é pequena ou inexistente. E, quando ocorre, é por solicitação do(a) professor(a). A quinta parte dos informantes frequenta raramente a biblioteca. Somente um quinto do total dos estudantes/trabalhadores frequenta muitas vezes a biblioteca. Vejamos a tabela:

Quadro IV.4: Frequência à biblioteca

<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem dos entrevistados</b>
Frequente muitas vezes	26,66%
Frequente quando o(a) professor(a) solicita	40,00%
Frequente raramente	20,00%
Não frequente	13,34%
Total	100,00%

A observação atenta do que mostra a tabela vai evidenciar que maior interesse pelo estudo na biblioteca desvinculado da obrigatoriedade ou da exigência acadêmica do(a) professor(a). É como se o ato de estudar estivesse sempre vinculado ao que obrigatório e não ao que pudesse significar algum tipo de prazer pessoal. Isso, aliás, fica muito claro, embora não tenha registrado estatisticamente, em outros momentos das entrevistas nos quais quase a totalidade dos informantes afirma ter total desapeço pelo ato de estudar. Essa

grande maioria, então, afirma que o interesse em estudar está totalmente voltado para o término do curso. É somente no final, no fato de concluir o curso que está a possível satisfação pessoal de cada um da grande maioria dos estudantes/trabalhadores. Isso fica evidente não só pela fala, mas inclusive em suas expressões faciais ao falar a respeito, quando apresentam ojeriza pelo ato do estudo em si.

“Eu estudo porque um dia a gente precisa de um estudo melhor e de um trabalho fixo... Eu não gosto não. Aliás, detesto estudar, mas é preciso”.(Aluno 03)

“Eu acho que não é prazeroso estudar. Cada um tem sua responsabilidade e cada um segue seu destino na vida. Por isso a gente tem que sentir prazer estudando”. (Aluno 04)

O que é realmente importante, pelo discurso deles, é a aquisição de um grau de escolaridade que possa instrumentalizá-los para, pelo menos, tentar conseguir um outro emprego que representasse melhoria na condição econômica, posto que o emprego atual somente possibilita a cada entrevistado o custeio das necessidades humanas básicas. Durante vários momentos essa informação permeia as falas deles; mesmo quando não estavam sendo solicitados a falar a respeito, eles voltavam a tratar dessa questão.

Curiosamente eles informam que a frequência à escola não é comprometida por este despreço ao ato de estudar, pois metade da população falta pouco às aulas e a outra metade diz que não falta às aulas; de modo que, indagados inicialmente se faltavam muito às aulas, ninguém respondeu positivamente. Vejamos os dados na tabela abaixo:

Quadro IV.5: Freqüência escolar

<b>Freqüência escolar</b>	<b>Porcentagem dos entrevistados</b>
Não faltou às aulas	46,66%
Poucas vezes faltou às aulas	53,34%
Faltou muito às aulas	00,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

#### **4.3- O sentido da independência financeira em relação à família**

A questão da independência em relação à família também foi mencionada. Ao se tratar deste aspecto específico, um entrevistado com idade de 17 anos apresenta a dependência financeira em relação aos familiares como algo que o impede de realizar seus sonhos. É como se o fato de ele ser sustentado pelos pais implicasse uma obediência a estes, obediência esta não desejada por ele.

“Eu não quero fugir da minha família. Por isso o trabalho é fundamental. Com o estudo posso conseguir um emprego melhor para alcançar e realizar meus sonhos”. (Aluno 09)

Ele começou a trabalhar com idade entre 11 e 14 anos e começou a estudar no período noturno com idade entre 15 e 17 anos. Trabalha mais de 8 horas diariamente e sai do trabalho entre 17:00 e 18:00 horas. Mesmo assim, chega poucas vezes atrasado à escola. Não costuma faltar à escola. Nunca interrompeu os estudos, mas já se reprovou na escola.

Freqüenta raramente a biblioteca da escola e, quando freqüenta, o faz no mesmo turno em que estuda há pelo menos um ano. Trabalha na lavoura e no comércio. São trabalhos da própria família. Não tem registro em carteira profissional. Diz ter dificuldade para encontrar tempo para estudar em casa.

Os recursos financeiros advindos do trabalho atual e os que surgirão com o “melhor emprego” pretendido pelos estudantes/trabalhadores são entendidos como a garantia de se libertarem do domínio dos pais. Não que a relação com a família seja marcada pela exigência de se libertar dos pais, mas porque há permeando os discursos dos entrevistados o entendimento que eles precisam construir uma independência natural em relação à família e que somente adquirindo uma renda individual, poderiam pleitear a autonomia financeira perante a família.

A perspectiva de melhoria de salário através do estudo parece acomodar ou tranquilizar o estudante/trabalhador à situação salarial atual. A provisoriedade da baixa remuneração desse momento é lembrada, como afirma Carvalho (2000), como justificativa para continuar estudando. Ou seja, já que o salário vai melhorar com os resultados da formação advinda do processo de escolarização, aceita-se a baixa remuneração atual.

#### **4.4- O sentido do saber para a partilha comunitária**

Uma estudante/trabalhadora com idade superior a 30 anos, que havia interrompido os estudos por 20 anos e que voltou a estudar porque se aprovou para trabalhar no PAC (Programa de Agentes Comunitários) e este exige que ela volte a estudar. No emprego atual

ela começou a trabalhar desde recentemente, mas trabalhou durante muitos anos na lavoura, trabalha entre seis e 8 horas diariamente, sai do trabalho entre 17:00 18:00 horas. Poucas vezes chega atrasada à escola, poucas vezes faltas às aulas, só o faz quando tem problema de saúde. Nunca se reprovou nos estudos. Só frequenta a biblioteca da escola no mesmo turno em que estuda. Ela afirma o desejo e a preocupação com o princípio de ensinar e aprender com os outros sujeitos sociais com os quais ela se relaciona no seu cotidiano. Assim ela disse:

“Eu quero o melhor. Quero aprender mais e passar para outras pessoas o que eu sei. E o que elas sabem passam para mim...”

(Aluno 07)

#### **4.5- O sentido da empregabilidade**

Apresentada a pergunta *Por que você estuda? Que sentido tem para você o estudo? Qual a importância da escola para você?*, novamente se percebe a importância do estudo atrelado à questão da *empregabilidade*, e esta entendida como instrumento para a *mobilidade social*. Basta que se observem algumas respostas dadas à indagação do pesquisador:

“Eu estudo porque o trabalho exige e é meu sonho. O sentido é que sem estudo não podemos trabalhar, pois temos que levar à sociedade a nossa educação. Daí vem a importância do estudo”.

(Aluno 08)

“Tudo está mudando. Não podemos parar no tempo. Por exemplo, hoje, uma empregada doméstica tem de saber ler e escrever”.

(Aluno 01)

Observa-se no discurso dessa informante que a idéia de empregabilidade está intimamente ligada não apenas à capacidade produtiva do trabalhador, mas também a um comportamento dentro da sociedade que demonstre que a pessoa é educada, polida e tem bons modos. Acredita-se, pois, que as boas maneiras possam representar uma interferência positiva na empregabilidade de um indivíduo.

“Porque quero ter um emprego melhor um dia. Tem muito sentido; com estudo aprendi a educação, a lê, a escrever e, com certeza, vou conseguir um objetivo muito melhor. A escola tem uma parte fundamental na minha vida, pois foi com ela que eu consegui ser essa pessoa que sou hoje”. (Aluno 14)

Conseguir um emprego não é o único desafio para os estudantes/trabalhadores entrevistados. Manter-se no emprego passa a ser um compromisso. Assim, é preciso estar antenado(o) com as exigências dos empregadores em relação à formação.

“Porque preciso, que quando eu fiz o concurso de ACS (Agente Comunitário de saúde) não precisava ter o fundamental, e hoje está cobrando o fundamental. E o estudo pra mim é muito importante. A escola é ótima e um ambiente agradável e divertido”. (Aluno 11)

Para além da titulação exigida pelos empregadores, os entrevistados estão se preocupando também em dar conta de conseguir alguma qualificação, pois entendem que não basta o título, é preciso também se apropriar do saber proporcionado pelos estudos e pela escola.

“Estudo para *ser alguém na vida*. O estudo tem o sentido de fazer aprender alguma coisa. De arrumar um emprego melhor”.(Aluno 15)

“Estudo para *ser algo mais na vida* algum dia. Porque sem estudo fica difícil para arrumar emprego. A importância para aprender alguma coisa”. (Aluno 12)

“Para melhorar os meus conhecimentos, incluir melhor no mercado de trabalho, saber sempre mais para ser alguém na vida e não passar por necessidades”. (Aluno 13)

“Eu estudo porque o estudo é muito importante. Para mim, é estudando que a gente aprende. Estudar é tudo que tem de futuro para mim e para nós estudantes”. (aluno 14)

Estas afirmações corroboram os estudos de Petrella (2000) nos quais ele afirma que a educação está sujeita a algumas armadilhas. Dentre essas armadilhas a educação acaba por se tornar mercadoria e passa a estar a serviço da formação de recursos humanos, e, portanto, a serviço do capital.

Assim, como categoricamente aponta Frigotto (1993), a educação reflete os percalços advindos da esfera econômica, quando ela é utilizada como instrumento por meio

do qual o capital se beneficia patrocinando programas educacionais que têm objetivos pontuais em relação à formação. Isto é, a educação vai preparar técnicos em nível médio quando o capital precisar de técnicos em nível médio; vai preparar técnicos em nível superior ou mesmo executivos quando o capital precisar de técnicos em nível médio ou executivo, e assim por diante, de modo que “a educação vai a reboque do capital”. Na verdade, a escola remonta e reforça constantemente a idéia de uma divisão social e técnica do trabalho tal como o quer o capitalismo.

A divisão social e técnica do trabalho é, como indica Kuenzer (1992), uma condição indispensável para a constituição do modelo capitalista de produção, que prepara diferentemente os homens para atuarem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo. Isso vai gerar, inevitavelmente, sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural, com escolas para preparar os trabalhadores técnicos – e, portanto, empregados -- e escolas para formar os trabalhadores executivos – e, portanto, chefes.

“Quero estudar, passar todos os anos na escola e alcançar uma formatura e conseguir um bom emprego”. (Aluno 15)

“Quero conseguir um emprego melhor para que eu possa ganhar um salário suficiente para ajudar minha família. O estudo hoje em dia é tudo na vida da gente, pois para você conseguir um emprego tem que ter o estudo. A escola é importante porque desde criança você vai aprendendo dentro da escola. Sem a escola e o estudo ninguém arranja um bom emprego nos dias de hoje”. (Aluno 04)



“Eu estudo por pensar em um futuro melhor. Para isso preciso ter um diploma. Então eu preciso de mais conhecimentos para formar e conseguir arranjar um bom emprego”. (Aluno 08)

“Eu acho que quem estudou merece um bom emprego, mas não tem para todo mundo. Então a gente precisa estudar muito para conseguir os poucos empregos bons que existem”. (Aluno 01)

“Vejo a escola como uma coisa muito importante, pois nos ensina os conhecimentos que a gente precisa para formar e arrumar um emprego melhor”. (Aluno 07)

#### **4.6- O Sentido dignidade da pessoa humana**

Uma entrevistada se refere ao emprego como condição para que uma pessoa tenha uma vida digna, atrela consecução do emprego como decorrência do fato de ter estudado. Então, percebe-se uma relação de dependência em que emprego depende de estudo, e dignidade depende de ambos –emprego e estudo. Nas palavras dela:

“A escola para mim é o ponto de partida para um bom emprego, para tudo você depende do estudo. Então o que seria de um jovem sem uma vida digna? Para que isso ocorra é bom começar pelos estudos”. (Aluno 07)

Outros se queixam das dificuldades em estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Questões como tempo para estudar e se preparar para as provas e outras atividades escolares, tempo para desenvolver as atividades extraclasse. Questões, aliás, muito presente nas falas de muitos dos entrevistados. Observemos algumas:

“Fu trabalho aos sábados das 5:00 às 18:00 horas e quando tem provas ou trabalhos aos sábados é muito difícil para vir”. (Aluno 06)

“Por mais que trabalho e estudo, quero fazer faculdade. Não sei se agüento, pois, por conta do serviço, não estou tirando notas boas”. (Aluno 05)

Uma estudante/trabalhadora entrevistada, com idade entre 18 e 20 anos e que começou a estudar no turno noturno desde os 14 anos, começou a trabalhar com idade inferior a 15 anos e com carga horária diária superior a 08 horas, apresenta um discurso repleto de valores e de responsabilidades frente ao sustento próprio e com o dos irmãos menores.

“Quando um jovem começa desde cedo a trabalhar e estudar ao mesmo tempo é porque ele pensa no seu futuro. Isso varia muito de pensamento. Para mim, eu me sustento com o meu trabalho, pois moro com minha mãe e não tenho pai, pois ela não dá conta de sustentar todos os filhos”. (Aluno 03)

Ela mora com a mãe e os irmãos menores e não tem pai. É empregada doméstica e afirma chegar muitas vezes atrasada à escola por conta do horário de saída do trabalho, mas

falta poucas vezes à aula. Quando falta, é por conta do trabalho. Nunca interrompeu os estudos, mas já se reprovou num ano letivo. Frequenta a biblioteca muitas vezes, mas só no mesmo turno em que estuda. Não tem registro em carteira profissional, trabalha no fim de semana. Considera o salário importante, pois é a principal fonte de renda.

Com isso se percebe, como já afirmou Carvalho (2000), a permanente valorização do trabalho, traduzido como sinônimo de “dignidade do homem”. Expressão esta que, por ser generalizante, deixa de considerar aspectos mais específicos da historicidade das relações de produção. Estes estudantes/trabalhadores vivem constantemente envolvidos em situações de opressão e de exploração no trabalho, mas continuam concebendo o trabalho como força “moralizadora” (CARVALHO, 2000: p. 90). Ou seja, o trabalho é visto através da ótica da condição natural do homem.

#### **4.7- O sentido da mobilidade social e o *status quo***

Há também quem deseje continuar estudando, inclusive cursar uma faculdade, pois vê um valor inestimável no estudo, não só como uma mudança da condição financeira, mas também representando um reconhecimento social, como, por exemplo, a aquisição de algum destaque na sociedade a partir de sua formação escolar.

“Fazer uma faculdade e achar um emprego pelo qual tenha prazer e me ajude financeiramente”.(Aluno 04)

“Estudo para ganhar um espaço na sociedade”. (Aluno 10)

Parccc, como aponta Carvalho (2000), que o estudante/trabalhador vê o trabalho como imagem de liberdade e de independência. Este é o caso de uma estudante/trabalhadora com 17 anos de idade. Ela começou a trabalhar faz pouco tempo, estuda à noite desde quando começou a trabalhar. Tem uma carga horária diária de mais de 8 horas, sai do trabalho entre 17:00 e 18:00 horas. Mesmo assim poucas vezes chega atrasada à escola. Trabalha no comércio e não tem registro em carteira profissional. Poucas vezes falta à aula, e quando o faz é por motivo de saúde. Nunca interrompeu os estudos e nunca se reprovou nos estudos. Freqüenta muitas vezes a biblioteca da escola, sempre no mesmo turno em que estuda.

O reconhecimento pessoal e profissional pelos esforços aplicados ao ato de estudar também é alvo das intenções de estudantes/trabalhadores. Os entrevistados afirmam que percebem importância no estudo enquanto elemento capaz de produzir melhorias nas suas condições de vida posto que representam uma possibilidade de mobilidade social, mas alguns colocam o reconhecimento pessoal enquanto *status quo* como algo significativo e relevante para sua realização pessoal. Este é o caso de um estudante/trabalhador entrevistado com 20 anos de idade que entrou para a escola noturna desde os 14 anos e começou a trabalhar com idade inferior a 10 anos. Ele afirma trabalhar mais de 8 horas diárias e diz sair do trabalho entre 17:00 e 18:00. Costuma chegar muitas vezes atrasado à escola. Ele não tem registro em carteira profissional, trabalha na indústria, inclusive nos finais de semana. Considera o salário muito importante, pois é a única fonte de renda. Não

costuma faltar às aulas. Nunca interrompeu os estudos, mas já se reprovou pelo menos uma vez. Afirma não freqüenta a biblioteca. Acerca do reconhecimento social ele declara que:

“O meu maior interesse no estudo é de ser uma pessoa importante e inteligente, mais conhecida”. (Aluno 10)

Outros sujeitos também foram ouvidos acerca desta questão. Vejamos outra resposta:

“Estudo para ganhar espaço na sociedade, uma educação pessoal, mostrar o caminho certo para meus futuros filhos... enfim, o estudo é tudo de bom que temos para o caminho certo entre a comunidade em que vivemos”. (Aluno 02)

Gílio (2000) é um dos autores que analisa a relação do estudo com o mundo do trabalho atrelando sua compreensão ao princípio da mobilidade social. Para ele, *a variável educação transforma-se no fator predominante para a mobilidade social ascendente, pois a educação, na mobilidade circular, é o fator de maior impacto sobre o status do indivíduo* (GÍLIO, 2000: p. 35). A mobilidade do tipo circular se refere à idéia de competitividade, isto é, para uma pessoa subir é preciso que outra desocupe o lugar. A mobilidade, no entanto, pode ser também do tipo estrutural, que se refere àquela em que para uma pessoa subir basta que haja novas oportunidades ocupacionais no mercado de trabalho, resultantes de um surto de industrialização e/ou crescimento econômico, por exemplo.

## CONCLUSÃO

A contemporaneidade vem cada vez mais insistentemente exigindo do trabalhador uma qualificação que faz com que este se esforce para estar sempre procurando garantir para si uma formação que o permita permanecer na ativa no mercado de trabalho. Dessa forma, acaba por existir a exigência de formação num patamar bastante mais elevado para o qual se voltam os trabalhadores ao se ingressarem num programa de formação, seja formação profissional ou mesmo as escolas oficiais de ensino regular.

Muitos dos trabalhadores que não estão envolvidos num programa de formação qualquer se sentem obrigados a procurar, o mais rapidamente possível, iniciar ou reiniciar um curso, nas diversas modalidades e naturezas, a fim de se tornarem qualificados para garantir uma vaga no tão disputado mercado de trabalho. Cursos técnicos e tecnológicos, cursos de informática e de língua estrangeira. Seja qual for o nível de qualificação que permita ao trabalhador ser competitivo.

Mas há ainda aqueles que não concluíram o curso básico da escola regular de ensino, e que já estão ocupando uma vaga no mercado de trabalho, seja de modo formal ou informal/informalizado. Muitos, inclusive, pela própria característica do trabalho precário, sentem a força da competitividade própria do pensamento e dos princípios do capitalismo neoliberal. E, ao sentir tal força, percebem a necessidade de garantir, o mais depressa possível, sua formação. Para tanto, a educação escolar passa a ser vista como condição *sine qua non* para que o trabalhador seja competitivo e seja absorvido pelo mercado de trabalho.

Isso fica ainda mais evidente quando os diversos editais de concursos trazem a exigência de uma escolarização mínima para pelo menos poder concorrer a uma vaga.

Ter uma escolarização sempre vez mais elevada passa a ser imperativo para aqueles que ainda não galgaram uma vaga no mercado de trabalho ou até para aqueles que, mesmo estando empregado, buscam conseguir um emprego melhor, seja pelas condições de trabalho, seja pela remuneração oferecida.

Neste contexto, a educação escolar adquire diversos sentidos para o trabalhador. Para uns a escola é entendida como sendo um espaço de formação que vai permitir ao sujeito acesso a uma renda mensal que o possibilite melhorias na sua vida pessoal e familiar. Para outros a escolarização tem o sentido de garantir ao indivíduo algum destaque social no âmbito de suas relações, uma vez que no pensamento capitalista o *status quo* é visto como o resultado de uma melhoria na condição financeira da pessoa.

Há quem veja a educação escolar, com já foi, de alguma forma, mencionado acima, como sinônimo de empregabilidade, em face das exigências de alta escolarização/qualificação por parte daqueles que empregam.

Diversos são os sentidos, portanto, que a educação escolar adquire na perspectiva do estudante/trabalhador. Mas os diversos sentidos têm um eixo norteador em comum. Seja qual for o sentido, a escolarização tem adquirido ao longo dos anos uma conotação central de mobilidade social para a qual todos os esforços se convergem.

Seja para se preparar para os possíveis novos empregos que surgirem (mobilidade social estrutural), seja para competir por uma mesma vaga com outro indivíduo (mobilidade social circular), o estudante/trabalhador está sempre buscando estar à frente do outro, que, como

ele, também quer se preparar melhor. É uma filosofia que passa a povoar as mentalidades das pessoas frente à cultura da competitividade advinda do capitalismo neoliberal.

A partir da análise e interpretação dos dados compreende-se que os sentidos da educação escolar na perspectiva do estudante/trabalhador estão no entendimento de que a formação advinda da escolarização resulta no crescimento do capital humano e, portanto, da capacidade de empregabilidade do indivíduo, o que pode ocasionar para o estudante/trabalhador uma mobilidade social circular e/ou estrutural. Dessa forma, a escolarização é entendida a partir do princípio de que quanto maior a formação ou capital humano de um indivíduo, maior a sua capacidade de conseguir um emprego cada vez melhor com remuneração cada vez mais alta.



## BIBLIOGRAFIA

- ALBORNOZ, S. 2000. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- ANTUNES, R. 2002. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 8ª. ed. Cortez; Campinas: Unicamp.
- ARAPIRACA, J. O. 1982. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do Capital Humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- ARROYO, M. G. 1991. A escola possível é possível? In ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola.
- ARRUDA, M. 1998. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?. In: TOMMASI, L. MIRIAN, J. W. HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- BEISIEGEL, C. R. 1974. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira.
- BERGUER FILHO, R. L. 2001. O ensino médio: a universalização possível. In: COSTA, V. L. C. *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. 2ª. Ed. São Paulo: Fundap: Cortez.
- BRANDÃO, C. R. 1991. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola.
- BRAVERMAN, H. 1987. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC.
- BUFFA, E. NOSELLA, P. 1997. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF.
- CARVALHO, C. P. 2000. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- CASTEL, R. 1998. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- CHARLOT, B. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

- CORAGGIO, J. L. 1998. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou Problemas de concepção? In: TOMMASI, L. MIRIAN, J. W. HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- DEMO, P. 1995. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3ª. ed. São Paulo: Atlas.
- FREIRE, P. 1980. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- COSTA, V. L. C. (Org.). 2001. *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. 2ª. Ed. São Paulo: FUNDAP.
- ENGUITA, T. F. 1989. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artmed.
- ENGUITA, T. F. 1993. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- FRANCO, L. A. S. 1988. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. 2ª. Ed. São Paulo: Autores Associados.
- FERRETTI, C. J. SILVA, J.R. OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). 1999. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã.
- FISHLOW, A. 1975. A distribuição da renda no Brasil. In: TOLIPAN, R. TINELLI, A. C. *A controvérsia sobre distribuição de renda e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FREIRE, P. 1980. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do oprimido*. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRIGOTTO, G. 1993. *A produtividade da escola improdutiva*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G. 1996. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Org.). 2001. *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes.
- GADOTTI, M. 1992. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal.
- GHIRALDELLI JR., P. 1994. *História da educação*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez.
- GÍLIO, I. 2000. *Trabalho e educação: formação profissional e mercado de trabalho*. São Paulo: Nobel.

- GOMEZ, C. M. 1989. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In GOMEZ, C. M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- GRAMSCI, A. 1989. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HAGUETTE, T. M. F. 2001. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- HARVEY, D. 1992. *Condição pós-moderna*. 5ª. Ed. São Paulo: Loyola.
- JESUS, A. T. 1989. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, A. Z. et al. 1994. *Educação e trabalho*. 2ª. Ed. Campinas: Papyrus.
- KUENZER, A. Z. 1992. *O ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- LEONTIEV, A. N. 1978. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIBÂNEO, J. C. 1990. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9ª. ed. São Paulo: Loyola.
- MACEDO, R. S. 2000. Crysális: o currículo como trajetória, itinerário, itinerância e errância. (Texto apresentado na 23ª. ANPED, outubro, 2000).
- MACHADO, L. R. S. et. al. 1994. *Trabalho e educação*. 2ª. Ed. Campinas: Papyrus.
- MALAN, P. WELLS, J. 1975. Distribuição da renda e desenvolvimento econômico no Brasil. In: TOLIPAN, R. TINELLI, A. C. A controvérsia sobre distribuição de renda e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARKERT, W. 1996. *Trabalho, qualificação e politecnia*. Campinas: Papyrus.
- MARX, K. 1987. *Ideologia alemã*. São Paulo: Moraes.
- MASPERO, F. 1992. *Marx e Engels: textos sobre educação*. 2ª. ed. São Paulo: Moraes.
- MELO, O. C. 1997. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas: UNICAMP; Goiânia: UFG.
- MENEGOLLA, M. e SANT'ANNA, I. M. 2001. *Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula*. 10ª. ed. Petrópolis: Vozes.

- MINAYO, M. C. S. 1997. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7ª. Ed. Petrópolis: Vozes.
- MIZUKAMI, M. G. N. s/d. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- MOCHCOVITCH, L. G. 1988. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática.
- MORIN, E. 1999. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN.
- NOSELLA, P. 1992. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artmed.
- PASTORE, J. HALLER, A. O. 1993. O que está acontecendo com a mobilidade social no Brasil? In: VELLOSO, J. P. R. ALBUQUERQUE, R. C. *Pobreza e mobilidade social*. São Paulo: Nobel.
- PASTORE, J. ZYLBERSTAJAM, II. 1992. Tendências da mobilidade social. In: VELLOSO, J. P. R. (Coord.). *Estratégia social e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PAULA, J. s/d. Uma agenda para o Brasil . In: BRASIL. *Agenda de desenvolvimento humano e sustentável para o Brasil do século XXI*.
- PETRELLA, R. 2000. Cinq pièges tendus à l'éducation. *Le monde diplomatique*, Paris, out. 2000, p. 6 e 7.
- RIBEIRO, M. L. S. 1998. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 15ª. ed. Campinas: Autores Associados.
- RUMMERT, S. M. 2000. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã.
- SALM, C. L. 1980. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- SANTOS, O. J. 1992. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papyrus.
- SAVIANI, D. 2000. *Escola e democracia*. 33ª. ed. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, D. 1997. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2ª. Ed. Campinas: Autores Associados.
- SAVIANI, N. 1998. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo didático*. 2a. ed. Campinas: Autores Associados.

SANTOS, A. F. T. 2000. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes.

SCHULTZ, T. W. 1973a. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar.

SCHULTZ, T. W. 1973b. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

SERRA, J. 1975. A reconstrução da renda: gratificações, explicações, dúvidas. In: TOLIPAN, R. TINELLI, A. C. *A controvérsia sobre distribuição de renda e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

SHEEHAN, J. 1975. *A economia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

SOUZA, J. S. 2002. *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90*. Campinas: Autores Associados.

SOARES, M. C. C. 1998. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, L. MIRIAN, J. W. HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

TOMMASI, L. 1998. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação. In: TOMMASI, L. MIRIAN, J. W. HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

VAIZEY, J. 1968. *Economia da educação*. São Paulo: IBRASA.

## **ANEXO 01**

### **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

1. Quais não as principais dificuldades que você tem para estudar à noite e trabalhar durante o dia?
2. Você está feliz com o trabalho que desenvolve?
3. Você acha que o fato de trabalhar durante o dia e estudar à noite atrapalha o seu rendimento nos estudos?
4. Como você vê uma pessoas que estudou até se formar e não conseguiu emprego ou conseguiu um emprego pelo qual recebe baixo salário?
5. Por que você estuda?
6. É prazeroso estudar
7. Que sentido tem para você o estudo? Qual a importância da escola para você?
8. Quais são os interesses e ideais que você acha possível alcançar com o estudo?
9. Que outras considerações você acha importante fazer sobre a vida de estudante e de trabalhador?

## ANEXO 02

### QUESTIONÁRIO

01- Sexo:

Masculino       Feminino

02- Idade:

Menos de 15 anos

De 15 a 17 anos

De 18 a 20 anos

De 21 a 25 anos

De 26 a 30 anos

Mais de 30 anos

03- Quando entrou na escola noturna?

Menos de 15 anos

De 15 a 17 anos

De 18 a 20 anos

Mais de 20 anos

04- Quando começou a trabalhar?

Com menos de 10 anos

Com idade entre 11 e 14 anos

Com idade entre 15 e 17 anos

Com idade superior a 17 anos

05- Quantas horas (aproximadamente) trabalha por dia?

Até 04 horas

Entre 04 e 06 horas

Entre 06 e 08 horas

Mais de 08 horas

06- A que horas sai do trabalho?

Antes das 14:00 horas

Entre 16:00 e 17:00 horas

Entre 17:00 e 18:00 horas

Depois das 18:00 horas

07- Chega atrasado(a) à escola?

- Não chego atrasado(a).
- Poucos vezes chego atrasado(a).
- Muitas vezes chego atrasado(a).
- Chego atrasado(a) todos os dias.

08- Situação enquanto trabalhador(a):

- Empregado(a).
- Trabalho próprio ou da família.

09- Tem registro em carteira profissional?

- Sim       Não

10- Trabalha no fim de semana?

- Sim       Não

11- Tipo de trabalho:

- Agropecuária
- Comércio
- Indústria

12- Importância do salário:

- Muito importante (única fonte de renda)
- Importante (principal fonte de renda, mas tenho outra fonte)
- Pouco importante (vivo de outras fontes)

13- Moradia:

- Moro com meus pais ou com outros parentes ( a casa é deles)
- Moro com meus pais ou com outros parentes( a casa é alugada)
- Não moro mais com pais ou parentes (casa própria)
- Não moro mais com pais ou parentes (casa alugada)

14- Frequência escolar:

- Não falto às aulas.
- Poucas vezes falto às aulas.
- Falto muito às aulas.

15- Quando falta às aulas (se falta), qual é o principal motivo de tal falta?

- Por motivo de saúde, por estar doente.
- Por compromissos sociais.
- Por compromissos de trabalho.
- Porque não estou com trabalhos escolares prontos para entregar ou apresentar .

16- Já interrompeu os estudos por um tempo?

- Sim, interrompi por \_\_\_\_\_ ano(s).



Nunca interrompi meus estudos.

17- Já se reprovou em algum ano letivo?

Sim  Não

18- Frequência à biblioteca da escola :

Frequento muitas vezes.

Frequento quando o professor solicita .

Frequento raramente.

Não frequento a biblioteca.

19- Se frequenta, o faz em que horário?

No mesmo turno em que estuda.

No turno oposto ao turno em que estuda.

20- Desde quando estuda á noite?

Comecei neste ano.

Comecei em 2001.

Comecei em 2000.

Comecei em 1999.

Comecei em 1998.

Comecei antes de 1998.

21- Escolaridade mínima exigida no seu emprego?

Não exige escolaridade ou escolaridade não definida.

Ler e escrever.

Ensino Fundamental incompleto.

Ensino Fundamental completo.

Ensino Médio incompleto.

22- Por que você estuda? Que sentido tem para você o estudo? Qual a importância da escola para você?

---

---

23- Quais são os interesses e ideais que você acha possível alcançar com o estudo?

---

---

24- Quaisquer outras anotações:

---

---