

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nayara Cristina Carneiro de Araújo

**O RETORNO À ESCOLA: O SIGNIFICADO DA
ESCOLARIZAÇÃO PARA TRABALHADORES ADULTOS**

GOIÂNIA

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nayara Cristina Carneiro de Araújo

**O RETORNO À ESCOLA: O SIGNIFICADO DA
ESCOLARIZAÇÃO PARA TRABALHADORES ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado.

GOIÂNIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) GPT/BC/UFG

Araújo, Nayara Cristina Carneiro de.

O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos. - 2014.

111 f. il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Margarida Machado

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014.

Bibliografia.

Inclui sigla.

Anexo.

Apêndice.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Trabalho. 3. Proeja.

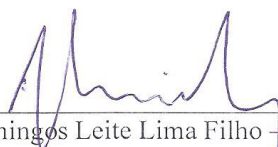
NAYARA CRISTINA CARNEIRO DE ARAÚJO

**O retorno à escola:
o significado da escolarização para trabalhadores adultos**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos nove dias do mês de maio de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof.ª Dr.ª Maria Margarida Machado – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho – UTFPR



Prof. Dr. José Adelson da Cruz – FE/UFG

Uma boa sociedade precisa que as pessoas tenham empatia, uma capacidade de se projetar na situação do outro (Standing, 2013, p. 45)

AGRADECIMENTOS

Ao pensar em agradecimentos, em primeiro preciso registrar a minha gratidão e agradecer aos meus pais que possibilitaram a mim uma tranquila caminhada durante os meus estudos, desde os primeiros anos na escola até esses dois últimos anos durante a Pós-Graduação. Toda a disposição deles, o carinho e principalmente o apoio de minha mãe foram fundamentais para que eu chegasse aqui e com certeza serão para eu seguir à frente.

Agradeço a todos os meus familiares, em destaque à minha irmã Najla Cristina pelo seu apoio e por entender a minha escolha pela vida acadêmica. Aos meus tios Alzino Mendonça e Gilda Aquino pela disposição em me apoiar e auxiliar na escrita dessa dissertação. Todos foram fundamentais para que eu tivesse a confiança de estar no caminho certo.

A minha amiga-irmã Narrira Lemos, que sempre me incentivou a continuar lendo e estudando tudo que eu gostava, independente daquilo que qualquer pessoa falasse ou colocasse como dificuldade para mim. O incentivo dela foi e ainda é muito importante para que eu continue a viver fazendo o que me faz feliz. Ao meu querido e amado Dione Antonio, que esteve ao meu lado desde a primeira reprovação na seleção do Mestrado e que não me deixou desistir do que eu queria. Todo o seu carinho ao longo desse período foi a base para que todos os dias eu me sentisse capaz de realizar os meus planos.

Aos colegas que fiz no NEDESC/FE/UFG, principalmente a Maria Aldina e Cláudia Borges, que muito colaboraram para essa pesquisa. Seus esforços e trabalhos, assim como de toda equipe, foi importante para que eu entendesse que a Educação de Jovens e Adultos é construída de forma coletiva, com apoios e incentivos de todos. Uma construção coletiva de todos para todos.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Destaco meu agradecimento à Profa. Maria Margarida Machado e Miriam Fábria. Não existem palavras para eu expressar a minha admiração por essas professoras. Com o tempo fui percebendo o que é ser professora convivendo primeiro com a Profa. Miriam Fábria. Não acreditando ter uma pessoa tão carinhosa, atenciosa e respeitosa na forma de ensinar e aprender, conheci também a minha orientadora, uma pessoa que só consigo descrever como incrível.

RESUMO

ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de. **O retorno à escola**: o significado da escolarização para trabalhadores adultos. 2014. 111 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

A presente investigação está inserida na linha de pesquisa *Educação, Trabalho e Movimentos Sociais* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e tem como tema central a educação do trabalhador, com o objetivo de identificar qual o significado da escolarização para trabalhadores jovens e adultos que retornaram à escola, compreendendo a relação entre educação escolar e trabalho para estes educandos. Os sujeitos da pesquisa são alunos de duas escolas municipais de Goiânia, Goiás, matriculados em turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e continuada com ensino fundamental (PROEJA FIC). Quanto à metodologia de pesquisa, além de estudos de referenciais teóricos, foram utilizados os dados socioeconômicos dos educandos, levantados a partir dos questionários formulados pela Divisão de Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), da Secretaria Municipal de Educação (SME), e aplicados a 108 (cento e oito) educandos. Foram, ainda, realizadas vinte entrevistas com educandos que exerciam atividades profissionais no momento da pesquisa. Dado o objetivo da pesquisa, foram consideradas duas categorias de análise: a categoria *trabalho*, entendida na perspectiva marxista de fonte de toda a produtividade e expressão da humanidade; e a categoria *educação*, compreendida como produção de saber e de conhecimento, elaboração de ideias para produzir a existência humana. Compreendendo a centralidade do trabalho na vida dos educandos trabalhadores, a pesquisa, ao identificar o significado da escolarização para estes sujeitos, traz contribuições para a compreensão da relação entre escolarização de jovens e adultos e trabalho, concluindo que um maior nível educacional corresponde, para o educando, mais do que um aumento no seu nível de empregabilidade: significa que ele pode tomar as rédeas de sua vida e ser capaz de domá-la, em vez de ficar à deriva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. PROEJA.

LISTA DE SIGLAS

CONCEFET	Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DEF-AJA	Divisão do Ensino Fundamental - Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Desporto; Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e continuada com ensino fundamental
PRONATEC	Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 - A realidade socioeconômica dos trabalhadores brasileiros	15
1.1 A compreensão da realidade do trabalhador.....	16
1.2 A desnaturalização da realidade do trabalhador.....	22
1.3 Organização social do trabalho: disciplina e controle.....	29
Capítulo 2 - A educação do trabalhador na realidade contemporânea	43
2.1 A história da educação do trabalhador brasileiro: a educação profissional.....	44
2.2 A educação do trabalhador brasileiro: dados e análises conceituais.....	54
2.3 A educação na centralidade da organização social do trabalho.....	61
Capítulo 3 - Retornando à escola: dos direitos sociais à precarização do trabalho	73
3.1 O trabalhador e a escola.....	74
3.2 Da escola ao trabalho: um sonho a ser realizado.....	88
Reflexões Finais	94
Referências	98
Apêndice A – Gênero e faixa etária dos entrevistados	106
Anexo A – Formulário perfil socioeconômico, cultural e de lazer dos educandos da EAJA	107
Anexo B – Roteiro das entrevistas	110

INTRODUÇÃO

A elevada desigualdade socioeconômica brasileira faz com que milhares de jovens abandonem os estudos em direção ao mundo do trabalho, buscando complementar a renda familiar ou, de alguma forma, visando à própria sobrevivência. Geralmente, trabalharam no mercado informal, e continuam trabalhando, sem carteira assinada e recebendo em média um salário mínimo. Sem qualificação profissional, em algum momento de suas vidas sentem a ausência da escolarização, retornando à escola em busca de melhorias na sua qualidade de vida e em seu nível de empregabilidade.

Ao tempo em que existe esta busca pelo lado do educando, o mercado de trabalho alimenta o discurso da necessidade de qualificações constantes por parte daqueles que procuram permanecer no seu interior. Os trabalhadores, então, se concentram numa busca incessante de competências e habilidades que os mantenham, a longo prazo, trabalhando ou disponíveis para assumir vagas de trabalho, mesmo sendo típicas do capitalismo as inúmeras exclusões sociais às quais foram submetidos os milhares de trabalhadores brasileiros.

A importância desta relação entre escolarização e mercado de trabalho parte da expressividade numérica de adultos trabalhadores sem formação escolar e que trabalham em condições precárias ou em subempregos. Tal relação possui, no entanto, uma gama de sutilezas qualitativas que se escondem por trás destes números. Desvendá-las, a partir desta busca pelo processo de escolarização por parte de adultos trabalhadores que reiniciaram em suas vidas a conciliação entre família, escola e trabalho, é o objetivo desta pesquisa.

Neste caminho, a temática central é a educação do trabalhador na realidade contemporânea. Especificando o tema a ser tratado, coloca-se o foco nos programas e ações do Governo Federal a esta parcela da população brasileira, principalmente por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (Proeja FIC), sendo este o nosso objeto de pesquisa, com o objetivo central de identificar qual o significado da escolarização para adultos trabalhadores que retornaram ao processo de escolarização, buscando estabelecer a relação entre educação escolar e trabalho para eles. O Proeja FIC é a ampliação da oportunidade de ofertas de cursos de qualificação profissional nos sistemas municipais, propiciando, desta forma, a integração dos cursos de formação inicial no ensino fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, sendo uma

alternativa de ensino fundamental para jovens e adultos trabalhadores, a partir da promulgação do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.

O espaço da pesquisa foi construído em duas escolas municipais de Goiânia/GO, sendo que uma delas encerrou turma em 2012, e outra iniciou turma em 2013. Ambas passaram por uma experiência específica do Proeja-FIC/Pronatec¹, sendo que a primeira ofereceu qualificação profissional, integrada ao Ensino Fundamental, de Auxiliar em Cozinha, e a segunda escola ofereceu Eletricista Industrial e Operador de Computador. O Programa, em Goiânia, é desenvolvido em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

Os educandos de turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do município de Goiânia/GO já foram sujeitos de diversas pesquisas acadêmicas. Pela Universidade Federal de Goiás, destaca-se a dissertação de Silva (2004) intitulada *Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia*, que investiga a não permanência dos adolescentes, jovens e adultos na educação formal, refletindo a precariedade das condições de vida e a desmotivação pela volta à escolarização por causa das constantes exclusões sociais a que foram submetidos ao longo de suas vidas. A pesquisa destacou as dificuldades para a permanência na escola o trabalho, a sensação de estar fora da idade escolar, o desenraizamento cultural e a instabilidade de moradia e os problemas conjugais.

Pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, destaca-se a dissertação de Costa (2008), intitulada *O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem*, que investiga a realidade dos educandos trabalhadores da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, noturno, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, refletindo a relação entre ensino básico e a categoria trabalho pela proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/GO. A pesquisa destacou os desafios no processo ensino-aprendizagem para os educandos, indicando a escola enquanto espaço de produção e reprodução de conflitos sociais, principalmente na relação entre educandos e docentes nos processos avaliativos.

A leitura das pesquisas acadêmicas sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos em Goiânia/GO foi essencial para que a presente pesquisa caminhasse além da reflexão da

¹A intenção do Proeja-FIC, desde sua primeira experiência em uma escola municipal de Goiânia em 2009, foi elevar o nível de escolarização dos educandos oferecendo o ensino fundamental integrado à qualificação profissional. A partir do financiamento pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, esta experiência se expandiu para dez escolas do município de Goiânia/GO, denominando-se Proeja-FIC/PRONATEC.

precária realidade socioeconômica dos adultos trabalhadores, procurando encontrar o significado da escolarização para estes; além da consideração dos conceitos educação e trabalho enquanto construções históricas, importando verificar as relações sociais que estabelecem com a sociedade tanto no âmbito econômico quanto cultural e social. Dessa forma, considera-se não apenas os fenômenos econômicos desse abandono, retorno e significação na relação dos educandos com o processo de escolarização, mas também os fenômenos não-econômicos, como os socioculturais.

A pesquisa teve acesso ao levantamento de dados socioeconômicos dos educandos que foi realizado a partir dos questionários formulados pela Divisão de Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA) da SME, aplicados a 108 (cento e oito) educandos de uma escola municipal, no primeiro semestre do ano de dois mil e treze. Os dados indicam a situação socioeconômica e fazem parte de um diagnóstico para compreendermos a realidade local.

Entrevistas, também, fizeram parte da metodologia utilizada e foram realizadas após os estudos dos referenciais teóricos da pesquisa, pois a bagagem teórica consolidada é fundamental para a estruturação das mesmas, tornando-as orientadas, objetivas e confiáveis. As entrevistas foram realizadas com educandos de duas escolas municipais de Goiânia-GO. Em relação à escola que encerrou turma em 2012, as entrevistas foram denominadas em ordem numérica, de “1” a “6”. As entrevistas da escola que iniciou turma em 2013 foram denominadas de acordo com o alfabeto, de “A” à “N”. Ambas estão em acordo com a ordem de transcrição, e foram concedidas de forma voluntária, com a confiança dos educandos na importância de serem escutados no interior da escola e, em alguns casos, em seus locais de trabalho.

Em relação aos critérios utilizados para a seleção dos entrevistados, tendo um grande número de educandos que declararam exercer atividade profissional, foram destacados para as entrevistas aqueles que já passaram por experiências de inserções e exclusões no mercado de trabalho e por exclusão social por ausência de formação escolar. A faixa etária dos entrevistados varia de 24 (vinte e quatro) a 59 (cinquenta e nove) anos de idade, sendo 10 (dez) mulheres e 10 (dez) homens. Eles foram questionados quanto ao início da vida escolar, a rotina de trabalho e escola, os motivos do abandono dos estudos que aconteceu em algum momento de suas histórias, assim como a importância da qualificação profissional a que estão submetidos atualmente. A partir das respostas, somadas aos estudos dos referenciais teóricos, a pesquisa obteve material para identificar qual o significado da escolarização para estes sujeitos.

Para compreendermos o significado da escolarização para adultos trabalhadores de Goiânia/GO, portanto, consideram-se duas categorias de análise: trabalho e educação. A categoria trabalho é tomada na perspectiva marxista de fonte de toda a produtividade e expressão da humanidade. A categoria educação é compreendida como produção de saber e de conhecimento, elaboração de ideias para, no âmbito de uma produção não-material (Saviani, 2005), produzir a existência humana. Dessa forma, a relação entre educação e trabalho é compreendida a partir da definição de natureza humana por meio do trabalho, sendo a educação é um processo de trabalho para a constituição do homem.

A questão do trabalho é discutida no **primeiro capítulo** da presente dissertação. Foi realizado estudo bibliográfico para sintetizar, de forma histórica, como os trabalhadores chegaram ao cenário de trabalho atual, exploratório e subordinado, indigno em relação às condições mínimas de vida. Foram utilizadas teorias clássicas, como em Locke (1978), que discutiu o trabalho como fonte de propriedade; e a questão da propriedade em Rousseau (2001), além da condição do trabalhador assalariado na sociedade a partir das contribuições de Castel (1998).

O estudo da relação do trabalhador com a sociedade capitalista, que tem como produto a subordinação e degradação do homem, tem como norteadores no debate teórico os intelectuais Braverman (1981), Marglin (1989) e Gaudemar (1991), que contribuem na discussão das formas do capital de controlar a força de trabalho em direção aos seus objetivos de valorização, acumulação e reprodução com a teoria dos ciclos disciplinares. O entendimento do trabalhador na realidade contemporânea recorre aos estudos de Harvey (2003) e Drolas, Cato e Picchetti (2005) sobre as novas relações de poder nos espaços de trabalho. Estas reflexões, em geral, enfatizam a situação dos trabalhadores no interior da organização social do trabalho concluindo que o controle do processo de trabalho e, assim, do trabalhador, foi fundamental para o surgimento da produção capitalista.

Os estudos da organização social do trabalho no setor fabril foram fundamentais para a compreensão do setor de serviços, destacando no desenvolvimento gerencial do setor de serviços características que remetem à organização social do trabalho vinda do sistema fabril, como o planejamento estratégico, a gestão de pessoas e a gestão de processos. Foram utilizados os estudos de Ansoff e McDonnell (1993) para a compreensão do planejamento e administração estratégica; Fischer (2002) e Albuquerque e França (1998) sobre gestão de pessoas e a importância desta gestão para a qualidade de vida do trabalhador no trabalho; e a gestão de processos por meio da compreensão das funções da metodologia Kaizen (TBM Consulting Group, 2000) e da ferramenta 5S (Gomes, 1998).

A educação é importante na organização social do trabalho, pois, ao tempo em que pode promover a conscientização da ação dos trabalhadores, é dialeticamente instrumento de hegemonia para a conformação e manutenção das relações sociais; é o tema do **segundo capítulo**, sendo fundamental pensar a educação relacionalmente com o Estado e a sociedade (Marx, 1983, 1986; Bourdieu, 2007).

Sobre o cenário ao qual os educandos estão submetidos destacam-se os estudos de Bourdieu (1966, 1988, 2001, 2007, 2011). Eles são fundamentais, pois, para ele existe uma relação entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, contribuindo no desmascaramento da dominação no caráter não só econômico, mas também simbólico no interior da escola. Destacam-se também os estudos de Petit (1982), que embora crítico de Bourdieu, colabora com a compreensão da teoria do intelectual francês, dando a ela um caráter dialético, pois se o sistema educacional é reprodução, é também superação, uma vez que a contradição existe no que está sendo reproduzido.

Os estudos de Frigotto (1989) também são destacados, pensando a prática educativa que se efetiva no interior de uma sociedade dividida em classes sociais, examinando como ela se articula com a classe dominante e dominada, com foco na natureza do pensamento econômico no âmbito da educação. Destacam-se os estudos de Severino (1986), que situa a educação como prática humana, mediada e mediadora do agir histórico dos homens; Kuenzer (1989), que situa a presente pesquisa na discussão da pedagogia da prática, relacionada com uma formação profissional; Mészáros (2008), que nos apresenta uma proposta educacional para além do capital; e Gramsci (2001) e Anísio Teixeira (1957), que apresentam as propostas de escola unitária e sem privilégios.

A busca pela compreensão do significado da escolarização para trabalhadores adultos que retornaram à escola é tratada no **terceiro capítulo**, quando exploramos os dados coletados por meio do questionário da Secretaria Municipal de Educação e das entrevistas realizadas. Este é o momento em que procuramos abstrair a relação desta realidade com o trabalho e a educação, evidenciando a luta por melhores condições de vida e a centralidade do trabalho nas trajetórias dos trabalhadores que esperam encontrar na escola a realização de seus sonhos. Evidencia-se o papel do capitalismo na configuração das relações sociais que impossibilitaram a estes educandos uma trajetória escolar sem rupturas.

Capítulo 1

A REALIDADE SOCIOECONÔMICA DOS TRABALHADORES BRASILEIROS

As relações sociais que os homens estabelecem entre si e com a natureza no intuito de utilizarem os meios de produção na transformação da natureza para benefício próprio são construídas historicamente e, na pesquisa, são fundamentais para a compreensão do que é a educação do trabalhador. Sendo uma temática complexa, é necessário a priori compreender que trabalhador é este, qual o seu perfil e como ele se relaciona com a sociedade.

Considerando, a priori, a produção material, procura-se conhecer a realidade dos trabalhadores pelos dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), responsável desde sua criação pelo desenvolvimento de pesquisas que fundamentam as reivindicações dos trabalhadores; e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) por meio dos seus Comunicados. Destacam-se as desigualdades e a realidade do trabalhador brasileiro na contemporaneidade a partir dos registros de dados, crescimentos, reduções e análises, com foco em dimensões particulares como a questão da renda e do desemprego.

Em seguida, procura-se desvendar estes dados apresentados por meio da desnaturalização da realidade do trabalhador pelas teorias clássicas de Locke (1978) e Rousseau (2001), principalmente no que tange à propriedade privada e à divisão social do trabalho, além da condição do trabalhador assalariado na sociedade a partir das contribuições de Castel (1998). A partir desta desnaturalização, busca-se compreender as condições básicas para a produção capitalista, como a organização social do trabalho, a disciplina e o controle da força de trabalho, e a importância dos estudos sobre o sistema fabril para a compreensão do que é atualmente o setor de serviços no qual os educandos trabalhadores de Goiânia/GO estão inseridos.

1.1 A compreensão da realidade do trabalhador

No Brasil, a observação da realidade nos leva à percepção de uma elevada desigualdade social, um dos problemas do país. Tal desigualdade proporciona mínimas condições de vida, como ausência de alimentação adequada e saneamento básico, além de bens materiais fundamentais que satisfaçam às necessidades sociais. Em síntese, concentra-se pela má distribuição de renda e de acesso aos direitos universais, como trabalho e educação.

Em 2009, de acordo com o Comunicado IPEA n. 111 sobre *Mudanças recentes na pobreza brasileira* (BRASIL, 2011), 107 milhões de brasileiros viviam com menos de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais) *per capita* mensais, o valor de um salário mínimo nacional. Significa que, por meio do trabalho, o indivíduo não tinha condições mínimas de viver, incluindo-se nestas condições mínimas a moradia, alimentação, transporte e lazer.

Tendo este ano como referência, o valor da cesta básica, de acordo com pesquisa do DIEESE (2013) variava nas capitais do país de R\$ 169,18 (cento e sessenta e nove reais e dezoito centavos), em Aracaju, a R\$ 237,58 (duzentos e trinta e sete reais e cinquenta e oito centavos), em Porto Alegre. Desta forma, o valor da cesta básica correspondia a 36% da renda mensal, podendo chegar a 51% dependendo da capital. Em Goiânia, o valor atingiu R\$190,90 (cento e noventa reais e noventa centavos). Somente a alimentação comprometia considerável fatia da renda.

Este cenário, no entanto, não foi modificado nos últimos anos. Em 2013, com o salário mínimo nacional no valor de R\$ 678,00 (seiscentos e setenta e oito reais), mantendo as capitais já citadas, o valor da cesta básica, em Aracaju, era de R\$ 238,40 (duzentos e trinta e oito reais e quarenta centavos), enquanto que, em Porto Alegre, alcançava o valor de R\$ 318,16 (trezentos e dezoito reais e dezesseis centavos). Em Goiânia, o valor atingiu R\$286,34 (duzentos e oitenta e seis reais e trinta e quatro centavos).

Ainda de acordo com o DIESSE, nos dois primeiros meses de 2013, as dezoito capitais apresentaram alta nos preços da cesta básica.

Quando se compara o custo da cesta e o salário mínimo líquido, ou seja, após o desconto referente à Previdência Social, verifica-se que o trabalhador remunerado pelo piso nacional comprometeu, em fevereiro deste ano, 46,91% de seus vencimentos para comprar os mesmos produtos que em janeiro demandavam 45,59%. Em fevereiro de 2012, o comprometimento do salário mínimo líquido com a compra da cesta equivalia a 42,24% (DIESSE, 2013, p. 03).

Se os dados nos mostram o quão difícil é viver com um salário mínimo, a situação dos desempregados no Brasil é, também, precária. De acordo com o IPEA, na 54ª edição do boletim *Mercado de trabalho: conjuntura e análise* (BRASIL, 2013a), a taxa de desemprego por região metropolitana (PME), em porcentagem, passou de 7,9, no ano de 2009, a 5,4, em 2012. A taxa de desemprego por grau de instrução (anos de escolaridade), também, teve uma queda. Os trabalhadores desempregados com menos de oito anos de escolarização representavam 6,6%, em 2009, enquanto que representavam 4,5%, em 2012. Já os trabalhadores com mais de onze anos de escolarização, nos mesmos períodos, representavam 8,0% e 5,3%. Desta forma, o índice indica que uma maior escolarização não significa objetivamente a aquisição de um emprego. Considera-se ainda o comunicado n. 160 (BRASIL, 2013, p.19), que aponta “fortes evidências contrárias à noção de que haveria uma escassez de mão de obra qualificada no país”. Complementa:

Mais ainda, os desempregados hoje são em sua maioria qualificados e não o contrário. Sendo assim, essas evidências sugerem que, se há escassez, é de mão de obra não-qualificada. Cabe notar, no entanto, que essa análise não elimina a possibilidade que setores específicos podem ter experimentado uma escassez de profissionais qualificados e especializados. Porém, este não é o cenário para o mercado de trabalho como um todo. Não obstante, o nível de qualificação da força de trabalho no Brasil segue baixo e com baixa produtividade, o que deixa aberta uma ampla avenida para ganhos futuros (BRASIL, 2013, p.19).

Os dados referentes à percepção sobre a causa da pobreza são, também, relevantes, já que “a população brasileira percebe o desemprego como a principal causa da pobreza, pois de forma bastante expressiva 29,4% da população entende que esse problema é fundamental na geração da pobreza” (BRASIL, 2011a, p.08). Complementa-se, ainda, que existem algumas diferenças de percepção segundo nível de renda da população.

Entre aqueles que têm rendimento até $\frac{1}{4}$ do SM, mais pobres, a grande maioria aponta o desemprego como a principal causa da pobreza (43,8%); a segunda menção mais frequente refere-se a acesso/qualidade do ensino, com apenas 11,6%, e a corrupção fica em terceiro. Já a opinião dos mais ricos (rendimentos acima de cinco SM per capita) tem na educação a principal causa da pobreza (38,5%), ao lado da corrupção (18,5%) e do desemprego, mencionado por 15,4% (BRASIL, 2011a, p.08).

A percepção da população brasileira está em acordo com a reflexão do IPEA (2011, p. 11) ao analisar o desemprego e a desigualdade no país. Afirma-se que “uma vez que as pessoas que têm atividade remunerada [...] melhoram seus rendimentos, a pobreza passa cada vez mais a estar relacionada com o desemprego, e não com o trabalho mal remunerado”.

Ainda sobre as causas da pobreza, o relatório de 2011 faz uma análise interessante sobre a percepção da população a respeito da razão de existirem pobres no Brasil, mostrando a relação construída entre pobreza e desemprego.

Alguns resultados da pesquisa mostram que existe uma tendência da população em aceitar que as causas da pobreza são estruturais, pois diante de opções tais como: “As pessoas são pobres porque não querem trabalhar”; e “As pessoas são pobres porque não encontram emprego”, houve maior predisposição em concordar com a segunda afirmação. Do mesmo modo, a maioria tendeu a discordar da afirmação “As pessoas são pobres porque não quiseram estudar” e tendeu a concordar mais com a proposição “As pessoas são pobres porque não tiveram oportunidade de estudar” (BRASIL, 2011a, p.09).

Complementa-se que:

Por fim, mais dois aspectos chamam a atenção na percepção dos brasileiros sobre a pobreza. O primeiro diz respeito à relativização da possibilidade de evitar a pobreza pelo emprego. Não obstante a maioria da população perceba o desemprego como a principal causa da pobreza, eles (70,8%) reconhecem que o maior esforço e o exercício de um trabalho remunerado podem não ser suficientes para evitar a pobreza, caso a remuneração seja muito baixa (BRASIL, 2011a, p.10).

Existem várias teorias do desemprego que tentam, de alguma forma, compreender a desarmonia entre oferta e demanda, ora responsabilizando a primeira ora a segunda. Em exceção, temos a denominada *Lei de Say* da teoria econômica neoclássica, que afirma que toda oferta gera a sua própria demanda, não podendo o desemprego ser consequência de uma desarmonia, não existindo impedimentos ao pleno emprego. Tal teoria baseia-se na confiança nas virtudes do mercado. Moreira (2005, p.412) afirma que:

A noção de que "a oferta cria sua própria demanda", a Lei de Say, baseia-se na hipótese de que todos os rendimentos gerados no processo de produção são canalizados para a compra de bens e serviços produzidos pela indústria. Nesta economia idealizada, o excedente da renda sobre o consumo é convertido, necessariamente, em investimentos, sendo a taxa de juros a responsável pela igualação entre poupança e investimento. Sendo o comportamento dos fenômenos econômicos visto como predeterminado (axioma da ergodicidade), os mercados são assumidos como hábeis em transmitir aos empresários toda a informação necessária para que o pleno emprego, sem impedimentos, seja alcançado. Ademais, a moeda torna-se um mero facilitador das trocas mercantis.

Por outro lado, considerando-se, fundamentalmente, o ponto de vista marxista, o desemprego é uma condição do capitalismo. Mais do que uma consequência, é um ponto essencial para o funcionamento deste, intimamente relacionado à lógica da economia. Os desempregados² são o que a teoria marxista chama de ‘exército de reserva’, indispensável

² Definimos o desemprego a partir do conceito de ativos desempregados.

para a manutenção da disciplina e, portanto, da organização social do trabalho; além da manutenção do valor da força de trabalho, ou seja, do salário. Desta forma:–

O ‘exército de reserva’ do trabalho não só não representava uma ameaça fundamental para o sistema enquanto se mantivesse a dinâmica da expansão e da acumulação lucrativa do capital, mas, ao contrário, era um elemento bem-vindo e necessário para sua boa saúde (Mészáros, 2009, p. 332).

Entre as duas perspectivas, a validade da teoria marxista deve ser afirmada a partir do momento em que não se pode sugerir a existência do mercado perfeito e virtuoso da teoria econômica neoclássica baseada na capacidade do sistema de se autorregular e expandir. Afinal, nem todos os rendimentos gerados no processo de produção são direcionados para a compra de bens e serviços produzidos, podendo ser colocados em poupança, por exemplo.

Na contemporaneidade, não se pode afirmar as razões específicas de ser do desemprego, podendo apenas afirmar que ele é fundamental para a lógica da sociedade capitalista. O trabalhador não deve ser atingido pelo discurso liberal da ‘igualdade de oportunidades’ e da meritocracia, pois é impossível afirmar que, dentro deste sistema, existe chance e lugar para todos. Além disso, como Sennet (2008, p. 76) nos alerta, “a classe é tudo. Uma pessoa de origem privilegiada pode se dar ao luxo da confusão estratégica, o que não acontece com um filho das massas. Oportunidades casuais podem oferecer-se ao filho do privilégio em virtude do meio familiar e das redes educacionais”.

Sobre a situação do trabalhador na sociedade capitalista, são, também, importantes as contribuições de Robert Castel (1998), que destaca o drama do desemprego crescente e dos processos de exclusão no interior da relação assalariada. Embora sua realidade aproxime-se mais de uma análise da realidade europeia, destacando o cenário francês, suas indagações são importantes para pensarmos o Brasil. Sobre os desempregados e a sua visibilidade social, afirma que “se, no sentido próprio do termo, não são mais atores porque não fazem nada de socialmente útil, como poderiam existir socialmente?” (Castel, 1998, p.33).

Ao reconhecer o desemprego como um problema social, o autor defende que o Estado deve garantir acesso ao trabalho a todos. No entanto, deve ser destacado que a falta de emprego, sendo que a maioria da população brasileira vive do trabalho, é um problema muito mais social do que econômico, embora em nossa sociedade seja difícil fazer esta fragmentação, estando ambos em uma relação de interdependência. Considera-se a “centralidade do trabalho como eixo das relações sociais, como processo que origina as configurações culturais, simbólicas e identitárias” (Rizek, 1998, p. 12).

A ausência do direito ao trabalho corresponde, então, à exclusão do direito à vida, a uma alimentação e moradia dignas, pensando no mínimo necessário para se manter vivo. Representando a questão mais como um privilégio àqueles que tiveram condições socioeconômicas de qualificação para o trabalho do que uma cultura da cidadania, o trabalho é posicionado na sociedade a partir da ideologia da competência, fundamental à divisão social entre dirigentes e executantes. Desta forma, os trabalhadores são colocados e compreendidos na posição de desempregados não pela responsabilidade do Estado em oferecer emprego, ou do mercado em criar tais vagas; mas pela sua própria competência (ou falta dela). “Um modelo de sociedade em que as posições sociais são essencialmente definidas pelo lugar ocupado na divisão do trabalho” (Castel, 1998, p.404).

A solução encontrada para o impasse entre oferecer empregos, ao passo em que é necessário um considerado número de desempregados para a manutenção do valor da força de trabalho, da disciplina e da organização social do trabalho, está nos Programas Sociais. Ao tempo em que conserva a posição social, ou seja, a definição das classes sociais, ainda tem-se como resposta a alimentação da sociedade do consumo. Para Castel (1998, p.406):

O Estado social [teve] uma função específica. É, poder-se-ia dizer, o fiador da propriedade de transferência. Assim, o Estado modela para si um papel novo e completamente original que lhe permite dominar o antagonismo absoluto entre a defesa apaixonada da propriedade 'burguesa' e os programas socialistas visando a sua apropriação. Pode desempenhar esse papel sem atentar contra a propriedade privada.

Tais Programas não concebem alternativa à sociedade capitalista e não apontam qualquer direção para a emancipação do trabalhador de sua condição de subordinação, sendo o desemprego fundamental para a manutenção da realidade. A ação dos Programas Sociais, embora importante para a manutenção da vida dos trabalhadores, está no interior do que podemos chamar de processo de exclusão-inclusão. Para Martins (1997), o capitalismo tem como lógica própria tudo desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado. Ou seja, a sociedade capitalista exclui para depois incluir dentro de seus moldes, de acordo com suas próprias regras.

O capitalismo, na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é a regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica (Martins, 1997, p. 32).

Os trabalhadores desempregados, retraídos do convívio social, voltam ao mercado de trabalho em posições marginalizadas, precárias e frequentemente em ocupações de subempregos. Por causa destas condições, existe uma tímida inclusão econômica que não é acompanhada por uma inclusão social. Apesar desta constatação, é importante a compreensão da política social como composta por um conjunto de programas e ações do Estado em oferta de bens e serviços e transferências de renda para atender às necessidades e direitos sociais básicos, inclusive aqueles que dizem respeito à pobreza e à desigualdade.

Em sentido mais amplo, pode-se dizer que uma política social busca: (i) proteger os cidadãos mediante a segurança social que tem como ideia-força a solidariedade aos indivíduos, famílias e grupos em determinadas situações de dependência, ou vulnerabilidade, entre as quais se podem citar: (a) incapacidade de ganhar a vida por conta própria em decorrência de fatores externos, que independem da vontade individual; (b) vulnerabilidade devido ao ciclo vital do ser humano – crianças e idosos, por exemplo; e (c) situações de risco, como em caso de acidentes – invalidez por acidente etc; e (ii) realizar a promoção social mediante a geração de oportunidades e de resultados para indivíduos e/ou grupos sociais (BRASIL, 2012, p. 04).

Os dados sobre o Gasto Social Federal (GSF) (BRASIL, 2012) são fundamentais para compreendermos a realidade do trabalhador brasileiro, que precisa do apoio do Governo para as condições mínimas de sua vida, uma vez que por meio do trabalho não consegue suprir as suas necessidades. O referido relatório do IPEA nos expõe que os gastos sociais do Governo Federal partiram de R\$ 234,0 bilhões, em 1995, para alcançar os R\$ 638,5 bilhões, em 2010. Um crescimento real de 172% em 16 anos. “Observa-se que o GSF *per capita* mais que dobrou em termos reais, passando de R\$ 1.471,46, em 1995, para R\$ 3.324,84, em 2010” (BRASIL, 2012, p. 9).

A análise que pode ser feita é que, apesar do crescimento da economia brasileira, 7,5%, em 2010, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), os trabalhadores brasileiros não receberam parte da fatia deste crescimento, sofrendo ainda com a questão do desemprego, como pudemos ver a partir dos dados do Comunicado IPEA n. 111 (2011), trabalhado anteriormente.

O socorro se localiza sempre nas áreas básicas do direito à vida: saúde, assistência social, educação, emprego e defesa do trabalhador. Embora fundamental, é necessário ter a consciência de que Programas Sociais devem trabalhar na perspectiva paliativa, de suporte temporário, pois “o advento do seguro sanciona, assim, o reconhecimento do caráter irreversível da estratificação social nas sociedades modernas e o fato de que possa ser fundada sobre a divisão do trabalho e não mais apenas sobre a propriedade” (Castel, 1998, p.403). A

organização da sociedade política e civil deve trabalhar na diminuição da desigualdade social e das dificuldades e obstáculos, possibilitando aos indivíduos condições fundamentais para viverem em suas próprias responsabilidades, emancipando-os da subordinação a trabalhos cada vez mais precários e desqualificados.

Com tamanha complexidade da realidade dos trabalhadores no cenário contemporâneo, considerando principalmente os dados expostos anteriormente, pergunta-se se esta realidade pode ser modificada de alguma forma. Para responder a esta reflexão, cabe a compreensão histórica de como os trabalhadores chegaram a um cenário de exploração, indigno em relação às condições mínimas de vida, tendo, por meio do trabalho, adquirido pouco para si e muito para outros.

1.2 A desnaturalização da realidade do trabalhador

A partir da compreensão de que os trabalhadores produzem riquezas para outra classe que não a dele, não tendo condições socioeconômicas de consumi-las, sendo marginalizados a uma reserva de mão de obra ou a um trabalho precário, pergunta-se:

Silhetas incertas, à margem do trabalho e nas fronteiras das formas de troca socialmente consagradas – desempregados por período longo, moradores dos subúrbios pobres, beneficiários da renda mínima de inserção, vítimas das readaptações industriais, jovens à procura de emprego e que passam de estágio a estágio, de pequeno trabalho à ocupação provisória... – quem são eles, de onde vêm, como chegaram ao ponto em que estão, o que vão se tornar? (Castel, 1998, p. 23).

As questões do autor impulsionam a indagação de como o Brasil chegou a esse cenário, impulsionando a compreensão do caminho histórico percorrido pelo país para atingir a realidade contemporânea dos trabalhadores brasileiros. Sendo o trabalho central na vida dos trabalhadores, as relações sociais estabelecidas entre os homens e com a natureza são compreendidas a partir do momento em que entendemos o que é o trabalho e a divisão social dele, e como ela afetou tais relações.

Trabalho é o conceito de uma atividade que altera a natureza ou o estado natural das coisas para o benefício do homem, transformando-as para melhor satisfazer as suas necessidades, modificando a sua realidade, sendo consciente e proposital. Assim, todo o homem é proprietário de uma força de trabalho e a utiliza para benefício próprio.

A partir destas afirmações, questiona-se, então, quando o homem necessitou vender a sua força de trabalho. Embora breve, o retorno a um tempo tão distante é fundamental para a

‘desnaturalização’ do cenário que se tem hoje, marcado pela forte tendência de crescimento das desigualdades sociais. Afinal, “[...] o presente não é só o contemporâneo. É também um efeito de herança, e a memória de tal herança nos é necessária para compreender e agir hoje” (Castel, 1998, p. 23).

Encontram-se questões importantes para esta reflexão em teorias clássicas, como em Locke (1978), filósofo empirista do século XVII. Ao discutir conceitualmente sobre trabalho no princípio de que no estado de natureza todos são iguais e providos das mesmas faculdades, sendo que tentativas de dominação ocasionam estados de guerra – não naturais -, e que cada indivíduo tem o direito à propriedade, incorporada para si por meio do trabalho, define, sobre o indivíduo, que “o trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos, pode dizer-se, são propriamente dele” (LOCKE, 1978, p. 45).

Embora tenha compreendido o conceito de propriedade, e dado a nós o entendimento da relação desta com o trabalho, o filósofo não discursa sobre a relação da exploração do outro por meio do trabalho para propriedade individual, apesar de afirmar que tentativas de dominação não são naturais e devem ser entendidas como estado de guerra. Em sua obra, afirma que existem limites.

Mas até que ponto no-lo deu? Para usufruir. Tanto quanto qualquer um pode usar com qualquer vantagem para a vida antes que se estrague, em tanto pode fixar uma propriedade pelo próprio trabalho; o excedente ultrapassa a parte que lhe cabe e pertence a terceiros. Deus nada fez para o homem estragar e destruir (Locke, 1978, p. 47).

Complementa que:

Como cada homem tinha o direito a tudo em que fosse capaz de empregar o próprio trabalho, não sentia a tentação de trabalhar para obter mais do que pudesse utilizar. Estas circunstâncias não deixavam lugar a controvérsia com respeito ao direito, nem para usurpação do direito de terceiros; via-se facilmente a porção que qualquer homem separava para uso próprio, e era inútil, tão bem como desonesto, separar em demasia ou tomar mais do que o necessário (Locke, 1978, p.53).

O filósofo compreendia, no entanto, a relação do trabalho com a injustiça e, conseqüentemente, da propriedade com a justiça. Tendo o homem conquistado o alimento a partir de seu trabalho, seria injusto que outro homem se alimentasse de sua conquista; ao tempo em que se é meu, é justo que outro não o tome de mim.

Aponta, também, como um problema uma propriedade que retirasse do outro tal direito natural, pois “se os frutos apodreciam ou a carne estragava antes de se utilizar, ofendia a lei comum da natureza e estava sujeito a punição” (Locke, 1978, p. 49), acreditando assim o

que homem, pelo equilíbrio da sociedade na qual vivia, não deixaria seu semelhante carente de bens essenciais à vida.

Apesar das compreensões de Locke (1978), a questão da propriedade é fundamental em Jean-Jacques Rousseau (2001), que reconhece o direito à propriedade apenas quando é defendido e garantido pelas leis do Estado, ou da sociedade civil; sendo assim mais próxima de nossa realidade contemporânea ao relacionar trabalho tanto com propriedade quanto com exploração, em um triângulo de relação ao invés de causa e efeito. A discussão relacional destes conceitos é fundamental para a compreensão da divisão social do trabalho.

Segundo o pensamento de Rousseau (2001), a humanidade passara por quatro estados, sendo eles o primeiro estado de natureza, o segundo estado de natureza, o estado social ou estado civil e o estado do contrato social. Os dois primeiros estados se configuram como hipotéticos devido à ausência de fatos que comprovem as suas existências, sendo regidos pelas leis naturais. O terceiro estado, civil, seria o da sociedade moderna. A partir da crítica deste último, propõe o contrato social, onde o homem é livre, ao tempo em que aproveita as vantagens da associação com os outros indivíduos.

O autor discorre sobre o primeiro e o segundo estados de natureza, enfatizando a liberdade e a felicidade natural do homem, o surgimento da propriedade privada e o consequente surgimento da sociedade civil. Esta seria a ideia de Rousseau (2001) sobre a origem da sociedade, o início da história dos homens. Sobre o estado de natureza, reflete:

Deixando, pois, todos os livros científicos, que só nos ensinam a ver os homens tais como foram feitos, e meditando sobre as primeiras e mais simples operações da alma humana, creio perceber dois princípios anteriores à razão, um dos quais interessa ardentemente ao nosso bem-estar e à conservação de nós mesmos, e o outro nos inspira uma repugnância natural de ver morrer ou sofrer todo ser sensível, e principalmente os nossos semelhantes. Do concurso e da combinação que o nosso espírito é capaz de fazer desses dois princípios, sem que seja necessário acrescentar o da sociabilidade, é que me parecem decorrer todas as regras do direito natural; regras que a razão é, em seguida, forçada a restabelecer sobre outros fundamentos, quando, por seus desenvolvimentos sucessivos, chega ao extremo de sufocar a natureza (Rousseau, 2001, p. 34).

E complementa, descrevendo o homem no estado natural:

O homem selvagem, entregue pela natureza exclusivamente ao seu instinto, ou antes, indenizado do que talvez lhe falte por faculdades capazes, primeiro, de o suprir, e, em seguida, de o elevar muito acima dela, começará, pois, pelas funções puramente animais. Perceber e sentir será seu primeiro estado, que lhe será comum com todos os animais; querer e não querer, desejar e temer, serão as primeiras e quase únicas operações de sua alma, até que novas circunstâncias lhe causem novos desenvolvimentos (Rousseau, 2001, p.57).

O homem no primeiro estado, portanto, não era bom ou ruim, não existindo critérios para tais julgamentos. Para o autor, o homem cuidava de sua preservação, partindo de interesses próprios, não se dirigindo a outros homens. A associação com os outros homens, a integração, teria ocorrido no segundo estado de natureza, quando o homem ainda estava a viver de acordo com as leis da natureza.

A mudança, no entanto, deve ser ressaltada não cronologicamente, no tempo, mas sim no próprio homem, na formação de uma consciência de si e do outro, sendo noções que só podem se realizar pelos estímulos da vida em grupo, nas relações dos homens com eles mesmos. Assim, não existe uma integração apenas: existem aquelas que favorecem o desenvolvimento da liberdade, do homem, inscrita na natureza; e aquelas que consagram a tirania, a desigualdade.

O momento central do segundo estado é traduzido nas relações humanas, quando começam a serem estabelecidas as exigências de qualidades e sentimentos que diferem do primeiro estado. Como define, “cada um começa a olhar os outros e a querer ser olhado por sua vez, e a estima pública tem um preço [...]. E foi esse o primeiro passo para a desigualdade e para o vício” (Rousseau, 2001, p. 100). A autopreservação passa a não ser válida, tendo como consideração a consciência do outro. A consciência faz com que o homem, além de assumir a existência do outro, assumam a sua própria posição entre os homens.

Desta forma, perguntava-se se a sociabilidade seria natural. Para Rousseau (2001, p. 160), a sociabilidade é fruto de alterações exteriores, como o frio que faz com que as pessoas se unam em lugares protegidos; e de progressos da própria espécie, como o aumento da natalidade. A necessidade, assim, seria a razão de todas as mudanças, o motor de todas as transformações.

O homem selvagem, quando acabou de comer, está em paz com toda a natureza, e é amigo de todos os seus semelhantes. Se, algumas vezes, tem de disputar seu alimento, não chega nunca ao extremo sem ter antes comparado a dificuldades de vencer com a de encontrar noutra lugar sua subsistência; e, como o orgulho não se mistura ao combate, ele termina por alguns socos. O vencedor come, o vencido vai procurar fortuna noutra parte, e tudo está pacificado. Mas, no homem da sociedade, é tudo bem diferente; trata-se, primeiramente, de prócer ao necessário, depois, ao supérfluo. Em seguida, vêm as delícias, depois as imensas riquezas, e depois súditos e escravos. Não há um momento de descanso. O que há de mais original é que, quanto menos as necessidades são naturais e prementes, tanto mais as paixões aumentam, e o que é pior, o poder de as satisfazer.

Seguindo o processo, dá-se o surgimento da propriedade e, conseqüentemente, o início da exploração do homem pelo homem. A consciência do outro e a vontade de querer se assumir perante os seus semelhantes foi, para o filósofo, fundamental para o surgimento da

propriedade. Diz que “o primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: isto é meu, e encontrou pessoas bastante simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (Rousseau, 2001, p. 91).

Embora haja uma desigualdade de natureza, existe também uma desigualdade moral e política. Nos grupos, entre eles, o homem começou a perceber a diferença de si em relação aos outros, em relações de fraqueza e força, de agilidade e lentidão. Surgiam, assim, os primeiros traços de concorrência, de vaidade e de inveja. Daí, segundo Rousseau (2001, p.105), a propriedade respirava pela primeira vez.

Desde o instante que um homem teve necessidade do socorro de outro; desde que perceberam que era útil a um só ter provisões para dois, a igualdade desapareceu, a propriedade se introduziu, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos que foi preciso regar com o suor dos homens, e nos quais, em breve, se viram germinar a escravidão e a miséria, a crescer com as colheitas.

O filósofo descreve que “o mais forte fazia mais tarefa; o mais destro tirava melhor partido da sua; o mais engenhoso encontrava meios de abreviar o trabalho”, sendo assim que a desigualdade natural se transformava em moral, concluindo que “tendo as coisas chegado a esse ponto, é fácil imaginar o resto” (Rousseau, 2001, p. 108). Aí estaria a resposta de quando o homem necessitou vender a sua força de trabalho. Não podendo ser proprietário de tudo aquilo que necessitava para viver, o homem precisou se submeter ao seu semelhante.

Em momento algum o filósofo faz apologia pela volta ao primeiro estado, haja vista que para ele tal estado é uma hipótese. O que ele procura é pensar um estado, no interior do estado social, que tenha os princípios do estado de natureza, estabelecendo-se assim, para muitos, como um grande iluminista. O pensamento iluminista surge com a proposta de uma completa transformação social na procura de estabelecer uma sociedade onde o ser humano pudesse viver plenamente. Neste sentido, para Rousseau (2001, p. 12), felicidade e liberdade são conceitos fundamentais para o contrato social. Diz ele:

Eu quisera nascer num país em que o soberano e o povo só pudessem ter um único e mesmo interesse, a fim de que todos os movimentos da máquina tendessem sempre unicamente à felicidade comum; como isso só poderia ser feito se o povo e o soberano fossem a mesma pessoa, resulta que eu quisera nascer sob um governo democrático, sabiamente moderado.

E complementa:

Eu quisera escolher para mim uma pátria desviada, por uma feliz impossibilidade, do feroz amor das conquistas e preservada, por uma posição ainda mais feliz, do

temor de tornar-se a conquista de outro Estado; uma cidade livre, colocada entre muitos povos, nenhum dos quais tivesse interesse em invadi-la e cada um dos quais tivesse interesse em impedir que outros a invadissem; uma república, em uma palavra, que não fosse tentada pela ambição dos seus vizinhos e pudesse razoavelmente contar com o socorro destes quando necessário (Rousseau, 2001, p. 15).

Ele argumenta que a liberdade é intrínseca ao homem, parte da constituição humana. Desta forma, é um bem inato, sendo impossível o homem renunciar à liberdade. Sem ela, perde-se o que é essencialmente humano. Se no primeiro estado o homem era livre, com a liberdade não existem erros, tudo está correto quando realizado por homens livres. Por esta razão, considera a propriedade um entrave às relações humanas, pois inibe a liberdade, prendendo o homem a padrões e a relações de interesse.

A partir desta subordinação destacam-se as primeiras divisões sociais. Apesar de semelhantes, os homens se dividiam entre os que tinham os meios de produção e aqueles que não tinham. Não tendo, como obter o que precisa para viver? Fornecendo um tempo de seu dia, a partir do seu trabalho, para produzir com os meios de produção de outros.

Tratando de um passado que não passou, as contribuições de Castel (1998) para a compreensão da condição do trabalhador assalariado na sociedade contemporânea são fundamentais. Para o autor, a exclusão social, que ele denomina de desfiliação³, e as inúmeras dificuldades na realidade do trabalhador fazem parte do centro da constituição da sociedade capitalista. Afinal, “há homologia de posição entre, por exemplo, os 'inúteis para o mundo', representados pelos vagabundos antes da revolução industrial, e diferentes categorias de 'inempregáveis' de hoje” (Castel, 1998, p.27).

Essa homologia se deve à ‘condição salarial’, chave de estruturação de toda questão social a partir do momento em que o trabalho é visto como fonte de toda e qualquer riqueza social, além de um direito do homem. A partir do momento em que o homem é livre e tem o direito de trabalhar, o trabalho aprisiona o homem pois, se ele não o tem, nada ele é.

A descoberta da necessidade do trabalho certamente não data do século XVIII. Tem suas raízes na maldição bíblica, e a condenação da ociosidade é uma constante de toda a pregação religiosa e moral, pelo menos para os que dependem desse tipo de trabalho que, literalmente, 'faz suar' – 'ganharás teu pão com o suor de teu rosto' – o trabalho manual (Castel, 1998, p.226).

O autor mostra que o trabalho é o 'quinhão dos pobres', que precisam trabalhar para sobreviver ou de cultivar a terra, sendo mais do que uma necessidade econômica, mas uma

³ “É por isso que ao tema da exclusão, hoje abundantemente orquestrado, preferirei o da desfiliação (...). Em contrapartida, falar de desfiliação não é ratificar uma ruptura, mas reconstituir um percurso. A noção pertence ao mesmo campo semântico que a dissociação, a desqualificação ou a invalidação social” (Castel, 1998, p.26).

obrigação moral e um antídoto contra a ociosidade condenada pela religião, funcionando como um modelo disciplinar ao homem. Apenas no século XVIII, no entanto, promove-se a necessidade da liberdade de trabalho, destituindo o trabalho regulado e forçado e assumindo o gosto pelo risco e pelo esforço, o sentido da competição. Nessa nova organização:

Os operários têm absoluta necessidade de trabalhar o que, para eles, é uma questão de sobrevivência (...). Porém, os empregadores têm igualmente necessidade de dispor livremente de toda força de trabalho disponível para desenvolver seus empreendimentos (...). Deixar frente a frente, sem mediação, os interesses diferentes se completarem ou se enfrentarem constitui, no entanto, a principal condição da transformação fundamental da organização do trabalho que é preciso instaurar (Castel, 1998, p.236).

Essa nova relação, liberal, solidifica a sociedade salarial de que trata Castel (1998). Ela não determina o fim das duas classes apresentadas por Locke (1978) e Rousseau (2001) em relação à posse de propriedades; mas mostra a existência de diversas camadas intermediárias entre burguesia e proletariado, finalizando a idéia de sociedade dual e apresentando o assalariado não como uma classe, mas como uma condição da maioria da população, independente da classe a qual estão inseridos.

Dessa forma, a sociedade salarial insere as pessoas de acordo com o trabalho assalariado que possuem, sendo o salário o reconhecimento da importância social da atividade do trabalhador e uma espécie de passaporte para a cidadania e ao consumo no interior dessa sociedade. Para tanto, foram necessárias cinco condições. A primeira delas foi a separação entre o que se denomina de população economicamente ativa (aqueles que trabalham efetiva e regularmente) e população economicamente inativa (aqueles que não trabalham e não têm condições de trabalhar). Dessa forma, regula-se o mercado de trabalho e controla o fluxo de emprego e não-emprego.

A segunda condição diz respeito à fixação do trabalhador em seu posto de trabalho, regulamentando a conduta operária e mecanizando as atividades. Essa condição é o que se denomina “organização científica do trabalho”, sendo “exato dizer que o modo de organização do trabalho comandado pela busca de uma produtividade máxima a partir do controle rigoroso das operações foi, de fato, um componente essencial na constituição da relação salarial moderna” (Castel, 1998, p.428), principalmente por ter racionalizado de forma máxima o processo de trabalho permitindo uma produção em massa.

A terceira condição relaciona-se com o consumo: aquele que produz é também apto a consumir, embora exista a relação de produtor máximo e consumidor mínimo. Afinal, “o único consumo legítimo para o trabalhador é reduzido ao que lhe é necessário para reproduzir

decentemente sua força de trabalho e manter sua família no mesmo nível de mediocridade” (Castel, 1998, p.430). Tal condição é fundamental para a compreensão das mudanças no modo de vida dos trabalhadores que se afastaram do meio rural de origem, quando o consumo não dependia do mercado.

A quarta condição é o acesso à propriedade social (direitos sociais) e aos serviços públicos, que seriam uma espécie de antídoto às mazelas ocasionadas pela sociedade salarial. A sociedade salarial só é possível e se estabelece a partir do momento em que os trabalhadores possuem uma recompensa pelas dificuldades enfrentadas pelas suas condições de assalariados. O salário não é uma retribuição restrita à tarefa realizada: “assegura direitos, dá acesso a subvenções extratrabalho (doenças, acidentes, aposentadoria) e permite uma participação ampliada na vida social”.

A quinta e última condição da sociedade salarial diz respeito à inserção do trabalhador em um contrato coletivo de trabalho, em que o trabalho é livre e que a união se dá pela comunidade de necessidades. Em síntese, “a convenção coletiva ultrapassa o face-a-face empregador-empregado da definição liberal do contrato de trabalho. Um operário admitido a título individual numa empresa beneficia-se das disposições previstas pela convenção coletiva” (Castel, 1998, p.435). De fato, o que o contrato faz é cercar “o operariado e subordina-o novamente, desta vez sem a esperança de que possa, um dia, impor sua liderança” (Castel, 1998, p.416-7).

Dessa forma, a partir da ‘desnaturalização’ do cenário que se tem hoje, compreendendo que a divisão social do trabalho tem sucesso a partir do momento em que é aceita e negociada pelos diferentes parceiros nela inscritos, podemos compreender os caminhos atuais dos trabalhadores na sociedade capitalista e evidentemente salarial.

1.3 Organização social do trabalho: disciplina e controle

O trabalhador, portanto, faz um contrato de trabalho, vendendo a sua força de trabalho para poder produzir materialmente a sua existência já que não possui os meios de transformação da natureza e das coisas para o seu benefício. Embora o trabalho seja um processo de criação de valores úteis, a partir do momento em que o trabalhador vende a sua força de trabalho tem-se a expansão do capital, a produção da mais-valia, ou do lucro, pois o trabalho humano tem a capacidade de produzir mais do que necessita para sobreviver, compreendendo assim a categoria ‘trabalho excedente’.

Para o capitalista, trata-se especificamente de dois pontos. Primeiro, ele quer a produção de um valor de uso que tenha, conseqüentemente, um valor de troca, para que possa vender a mercadoria. Segundo, ele quer a produção de uma mercadoria que tenha um valor de troca superior ao valor da soma de todo o material necessário para produzi-la. Assim, não quer produzir apenas um valor de uso, mas uma mercadoria que, na troca (ou venda) valha mais do que custou. “Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para os outros, valor de uso social [...]. Sendo inútil, do mesmo modo é inútil o trabalho nela contido, não conta como trabalho e não constitui qualquer valor” (Marx, 1988, p. 49).

No entanto, para valer mais do que custou, é preciso pensar todo o processo, da compra da força de trabalho à produção da mercadoria. Sobre a venda da força de trabalho, existe um ponto que merece destaque e que é fundamental para a compreensão do modo capitalista de produção e, portanto, da realidade do trabalhador na contemporaneidade. Ao vender a força de trabalho, o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade de trabalhar. “O que o trabalhador vende e o que o capitalista compra não é uma quantidade controlada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo” (Braverman, 1981, p. 56).

Como o capitalista, então, gerencia o processo de trabalho? O que o capitalista faz para que o trabalhador produza para ele, e não para si mesmo, mais-valia? Afinal, “não deve ocorrer nenhum consumo desnecessário de matéria-prima e meios de trabalho, porque material e meios de trabalho desperdiçados representam quantidades despendidas em excesso de trabalho objetivado, que, portanto, não contam nem entram no produto da formação de valor” (Marx, 1988, p. 154). Como o capitalista controla a ação do trabalhador e suas relações sociais, modificando a sua forma de agir, de pensar e de sentir o trabalho?

As respostas para tais questões estão na organização social do trabalho, compreendendo a necessidade da venda da força de trabalho do trabalhador ao capitalista e a produção de mais-valia. Ela dá-se a partir do momento em que o capitalista é capaz de dividir os homens em diferentes funções para que, então, haja a produção de mercadoria, se vinculando na relação entre classe proprietária dos meios de produção e classe proprietária da força de trabalho. Enquanto para a primeira, a organização é fundamental para manter o funcionamento do sistema de acumulação de capital, de controle social; para a segunda, os trabalhadores, é fundamental para assegurar condições mínimas de saúde física e mental, além de direito básicos.

A organização tem ponto de destaque em Frederick Taylor (1856-1915), que percebeu que a capacidade produtiva do trabalhador era, também, uma forma de resistência, de proteção de seus conhecimentos e de seu salário. Se quanto maior a produtividade são maiores os lucros, era preciso rever esta capacidade produtiva em um patamar de equilíbrio: uma quantidade de trabalho não superior, para não prejudicar a saúde dos trabalhadores; e nem inferior, para não comprometer a lucratividade da produção (Oliveira, 1994).

Taylor propôs, então, a gerência. Primeiramente, a gerência da fábrica onde trabalhava. A análise dos processos no interior da fábrica e o planejamento ficavam a cargo da administração da empresa. Ao trabalhador, tudo era passado por meio de ordens, regras, regulamentações e fichas de instruções nas quais continham as quantidades a serem produzidas, assim como os resultados esperados, limitando as suas funções ao cumprimento das determinadas tarefas. Vale destacar que o método *taylorista* de organização do trabalho perdurou todo o século XX, sendo presente até os dias atuais.

Outro destaque na organização do trabalho está em Henry Ford (1862-1947). Apesar de pensar na relação entre trabalhadores e patrões, tinha como ideia básica a obtenção dos lucros oriundos de uma padronização dos produtos, fabricados em intensiva escala. Ou seja, produzir em maior quantidade para que fosse possível o consumo em escala, também, intensa. A padronização dos produtos trouxe consigo, também, a padronização dos processos produtivos. De acordo com o próprio Ford (1995, p. 148):

Necessariamente o trabalho de muitos homens tem de ser pura repetição de movimentos, pois de outro modo não se pode conseguir sem fadiga a rapidez da manufatura que faz descer os preços e possibilita os altos salários. Algumas das nossas operações são excessivamente monótonas, mas também são monótonos muitos cérebros; inúmeros homens querem ganhar a vida sem ter que pensar – e para estes a tarefa unicamente de músculo é boa.

Basicamente, portanto, tanto Taylor quanto Ford se referiam à especialização das atividades laborais, limitando e simplificando a ação dos trabalhadores, sendo a intervenção intelectual e criativa praticamente nula, e a iniciativa dispensável. Pois, se é preciso que o trabalhador venda a sua força de trabalho ao capitalista para que possa sobreviver, a venda deve ser controlada seguindo os moldes do proprietário dos meios de produção, para quem se destinam e interessam os lucros dos produtos produzidos.

No entanto, a sociedade capitalista não estacionou nas propostas de Taylor e Ford. O desenvolvimento do capitalismo favoreceu o surgimento de novas formas de organização do trabalho e do disciplinamento. Essas mudanças e a grande inovação que ocorreu em toda a

história do capitalismo no ocidente não foram estritamente por causa tecnológica, pois o interesse dos patrões em desenvolver técnicas de produção durante o período da Revolução Industrial resultava mais da luta pelo poder no interior da fábrica do que da necessidade de aumentar a produtividade.

De acordo com as contribuições de Marglin (1989), a inovação mais importante da Revolução Industrial não foi tecnológica, e sim organizacional, quando a hierarquia linear, típica do artesanato, foi substituída pela hierarquia piramidal, que não tem como função social a eficácia técnica, mas a acumulação.

Podemos notar que a disciplina e a fiscalização da fábrica nada tinham a ver com a eficácia, pelo menos, no sentido em que tal termo é usado pelos economistas. Disciplinar a força de trabalho significava que se aumentavam as quantidades produzidas, pelo aumento do trabalho fornecido, enquanto a produtividade do trabalho permanecia a mesma (Marglin, 1989, p. 68)

E conclui dizendo:

Nessa época [fim do século XVIII], a transformação da organização do trabalho num sentido mais favorável aos interesses da classe capitalista estava em pleno desenvolvimento. Não foi a fábrica a vapor que nos deu o capitalismo; foi o capitalismo que produziu a fábrica a vapor (Marglin, 1989, p. 77).

Se o próprio produtor tivesse podido harmonizar as diferentes tarefas componentes da fabricação de um produto, logo perceberia que podia se colocar na fabricação completa deste produto e, assim, colocar-se no mercado, sem a mediação de qualquer outra pessoa. Com a divisão social do trabalho, o trabalhador parcial não produz mercadoria, sendo ela o produto da união dos trabalhos parciais.

O parcelamento das atividades de produção proclamou como princípio a diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção de produtos parciais e, portanto, de mercadorias, chegando esporadicamente a desenvolver a utilização de máquinas, sobretudo para atividades simples executadas constantemente e com forte emprego de força. Sobre a maquinaria e a grande indústria:

igual a qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela se destina a baratear mercadorias e a encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encompridar a outra parte da sua jornada de trabalho que ele dá de graça para o capitalista (Marx, 1988, p. 5).

No entanto, Marglin (1989) nos afirma que o interesse dos capitalistas em desenvolver as técnicas de produção durante o período da Revolução Industrial resultava mais da luta pelo

poder no interior da produção de mercadorias do que da necessidade de aumentar a produtividade, pois o parcelamento das atividades e a manufatura propriamente dita submeteu ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes autônomo.

O que teria permitido essa nova forma de organização do trabalho? Segundo o autor, a organização capitalista do trabalho veio a existir em consequência das atividades de *putting-out system*, uma tendência considerada uma forma de proto-industrialização, proeminente até a Revolução Industrial do século XIX. Neste sistema, o trabalho é contratado por um agente central, que seria o capitalista, para outros que completam o trabalho em suas próprias casas ou em oficinas de artesãos múltiplos. Com a separação das tarefas especializadas, o capitalista certificou-se do controle da produção. Com essa atividade, tem acesso ao mercado e veda, ao mesmo tempo, aos trabalhadores um contato direto com o mercado, tornando o seu papel indispensável. De acordo com Marglin (1989, p. 49), “não é porque era o único capaz de combinar os trabalhos dos operários que o capitalista pôde enriquecer às custas deles; mas, pelo contrário, porque ele mesmo os tinha levado à incapacidade de exercer a função que ele queria para si”.

Apesar de toda a argumentação de Marglin na defesa da tese de que o interesse dos patrões em desenvolver essa nova organização do trabalho foi resultado mais da luta pelo controle do operário do que da necessidade exclusiva de aumentar a produtividade, segundo o próprio autor não é fácil obter uma conclusiva prova de que a divisão social do trabalho nesta nova organização social não estava em busca da eficácia, e sim de controle. No entanto, seus estudos e pesquisas esclarecem que:

Não se pode pedir ao capitalista, ou a quem quer que tenha interesse em preservar a hierarquia e a autoridade, que proclame publicamente que a produção é organizada para explorar o operário [...]. A verdade, no entanto, acaba saindo da boca dos próprios patrões. Um deles, numa época pouco posterior ao *putting-out system*, defende a especialização como método de dominação: trata-se de Henry Ashworth Jr., gerente de uma das empresas de algodão Ashworth. No seu diário, louva um concorrente por não permitir a empregado algum, nem mesmo ao diretor, que misture o algodão; acrescenta que o seu diretor Henry Hargreaves nada sabe das misturas e do custo do algodão, para que nunca possa expoliá-lo nos negócios; cada supervisor tem uma tarefa separada da dos outros e, assim, ninguém, fora ele, sabe o que se faz exatamente no conjunto (Marglin, 1989, p. 50).

A tarefa do trabalhador tornou-se, portanto, tão especializada e parcelada que ele não tinha praticamente mais produto para vender e, em consequência, devia submeter-se ao capitalista para combinar seu trabalho com o dos outros operários e fazer, do conjunto, um produto mercantil. Deste modo, o processo de trabalho tornou-se responsabilidade do capitalista. No sistema de fábrica, após a Revolução Industrial, nota-se que não se pode falar

em liberdade de escolha aos trabalhadores, a julgar pelas origens da mão de obra inicialmente recrutada pelas fábricas: soldados licenciados, camponeses expulsos de suas aldeias pela extensão das grandes propriedades e advindos de outras classes.

Castel (1998, p.286), sobre os primeiros operários, levantou a hipótese de que situação miserável dos mesmos não se trataria de um destino indiscutível das sociedades industriais, apesar de a miséria fazer parte do centro da constituição da sociedade capitalista, e mostrou em sua obra que ela é efeito direto da nova organização do trabalho afirmando que:

O que torna grave a situação é o fato de não conter nada de acidental. Não concerne aos bolsões arcaicos ou marginais da organização do trabalho, mas decorre das exigências modernas da produtividade. A instabilidade do trabalho, a ausência de qualificação, as alternâncias de emprego e de não-emprego, os desempregos caracterizam a condição geral da classe operária nascente (...). Apresenta uma categoria historicamente inédita da desgraça do povo, feita não só de miséria material mas também de profunda degradação moral. É uma espécie de condição antropológica nova que se evidencia, criada pela industrialização: uma espécie de nova barbárie, que é menos o retorno à selvageria de antes da civilização do que a invenção de um estado de dessocialização próprio da vida moderna, especialmente urbana.

Começando pela origem dos trabalhadores, a história da fábrica possui problemas que nem a política ou a moral podem resolver. Quando era possível, os operários abandonavam a fábrica e iam para outros empregos, sendo que muitos tentavam voltar às técnicas artesanais. A testemunha de uma comissão de inquérito parlamentar⁴ declarou que um tecelão a domicílio não procuraria se empregar numa fábrica, pois “seria submetido a uma disciplina que tecelão algum poderia suportar”. Mas, como nos afirma Braverman (1981, p. 55), “o trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida”. Fechado esse caminho, as opções eram o trabalho fabril ou morrer de fome.

A concentração dos operários nas fábricas, no entanto, não resolvera o problema da disciplina, embora, como nos revela Marx (1976 apud Gaudemar, 1991, p. 38), “a escravatura a que a burguesia submete o proletariado nunca se revelou tão clara como no sistema fabril”. Ao tempo em que não resolveu o problema, deu condições para o estabelecimento do controle e da disciplina, pois “o controle sem centralização do emprego era, senão impossível, certamente muito difícil, e assim o requisito para a gerência [controle e fiscalização dos trabalhadores] era a reunião de trabalhadores sob um único teto” (Braverman, 1981, p. 66).

Neste sentido, Gaudemar (1991) contribui na discussão das formas do capital de controlar a força de trabalho em direção aos seus objetivos de valorização, acumulação e reprodução, pois “É preciso entender, pois, em primeiro lugar, a maneira em que se

⁴ Comissão de Inquéritos sobre as petições dos tecelões de teares manuais, 1834; citado em nota n. 74 de Marglin, 1989.

constituem as formas de controle do processo de trabalho, em uma palavra, a disciplina capitalista; e assim a maneira também que se transformam quando para de corresponder com as opções estratégicas da classe capitalista⁵” (Gaudemar, 1991, p. 53).

Ao discutir as referências utilizadas pelas primeiras empresas capitalistas quanto à disciplina do trabalhador, afirma que as primeiras formas de organização do trabalho reproduziram certas formas de exercício do poder, como a disciplina do exército, ou de quartel. “Adeus à política e à moral? Pode ser despótico o governo da fábrica? [...] O problema surge porque, de fato, as primeiras formas de organização do trabalho reproduziram certas formas despóticas de exercício de poder⁶” (Gaudemar, 1991, p. 37).

Complementa com a afirmação marxista de que:

A subordinação técnica do trabalhador à marcha uniforme de uso da ferramenta de trabalho e a composição característica do organismo de trabalho, formado por indivíduos de ambos os sexos e diversas idades, criaram uma disciplina de quartel que se desenvolve para integrar um regime fabril perfeito⁷ (Marx 1946 apud Gaudemar, 1991, p. 48).

Sobre a importância do exército como referência não só à disciplina na fábrica, mas como à totalidade da organização social do trabalho, vale ainda ressaltar os escritos de Marx em carta a Engels, quando diz que “foi no exército que os antigos primeiramente desenvolveram plenamente o sistema de salário. A divisão do trabalho dentro de um ramo foi também primeiramente efetuada nos exércitos” (Marx, 1969, p. 529).

Tendo estes importantes referenciais, as contribuições de Gaudemar (1991) sobre a disciplina do trabalhador na organização social do trabalho baseada na divisão social é fundamental para discutirmos não só os meios de disciplinamento, mas também as instituições que corroboraram com esta estratégia capitalista. A necessidade de enquadrar o trabalhador ao trabalho nos moldes capitalistas é um aspecto permanente desta sociedade. A constatação que o autor faz é que a disciplina no processo de trabalho capitalista é naturalizada, passando à indignação quando é manifesta em excesso; e à satisfação quando é flexível. Em regra, ela é aceita; o que não pode ser naturalizado já que a submissão dos trabalhadores à ordem

⁵ *Hay que comprender, pues, antes de nada, la manera em que se constituyen las formas de control del proceso de trabajo, en una palabra, la disciplina capitalista; y la manera, también, en que se transforman cuando dejan de corresponderse com las opciones estratégicas de la classe capitalista. [Todas as traduções são traduções livres do autor, constando nas notas de rodapé as citações originais].*

⁶ *¿Adiós a la política y a la moral? ¿Puede todavía ser despótico el gobierno de la fábrica? [...] El problema surge de que, en efecto, las primeras formas de organización del trabajo reprodujeron ciertas formas despóticas de ejercicio del poder.*

⁷ *La supeditación técnica del obrero a la marcha uniforme del instrumento de trabajo y la composición característica del organismo de trabajo, formado por individuos de ambos sexos y diversas edades, crean una disciplina caurtelaria, que se desartolla hasta integrar em régimen fabril perfect*

produtiva lhes é imposta em virtude de suas condições de assalariados, que se converte em péssimas condições humanas.

A partir das leituras de Gaudemar (1991), compreendemos que para o capitalista a disciplina é necessária por duas razões: primeiro, é condição necessária para ser posto em funcionamento o trabalho coletivo; e, segundo, porque reproduz a classe dominante, em uma falsa estrutura de colaboração que na verdade se revela na divisão puramente técnica do trabalho. A lógica capitalista, então, é a constante tentativa de impor um padrão de disciplina e controle de acordo com o modelo de acumulação predominante em cada período de expansão do capital. Ou seja, impor um tipo de comportamento adequado à reprodução do capital. A dominação no trabalho, portanto, está no centro do processo de acumulação do capital.

As contribuições de Gaudemar (1991) são inúmeras, mas principalmente sua tese de que cada fase de desenvolvimento do capitalismo corresponde a uma forma particular de disciplinamento, os ciclos disciplinários. Para o autor, disciplina é sempre um código padrão explícito a fim de estabelecer ou reproduzir uma ordem específica. A disciplina aparece como uma mediação constituída socialmente que dá conta da realidade do processo produtivo como unidade de processo de trabalho e de valorização.

A partir destas considerações, compreendem-se os ciclos disciplinários como adequações da força de trabalho aos objetivos do capital, que exige um código empresarial particular, uma espécie de regulamento interno que tem como resposta o exercício da disciplina por meio de um contrato de trabalho ou acordo coletivo que leva à subordinação. “Basta revelar uma incompatibilidade que surge a necessidade de descobrir outras formas de disciplina”⁸ (Gaudemar, 1981, p. 249).

Se a disciplina varia no tempo e no espaço, de acordo com os ciclos do capital, existem diferentes ciclos disciplinários. O autor enumera cinco: o ciclo panóptico, extensivo, maquinico, contratural e o ciclo disciplinar integral no capitalismo contemporâneo.

No caso do sistema fabril, o primeiro ciclo, denominado panóptico, é correspondente à disciplina no interior da fábrica inspirada em modelos sociais já existentes, como a família e o exército, sendo um modo de vigilância coercitivo. O panóptico seria um instrumento de inspeção em situações que os indivíduos precisam estar sob contínua fiscalização, vigilância e correção, sendo um instrumento de controle da sociedade capitalista, possibilitando o controle individual e também coletivo, de forma a fazer dos controlados indivíduos dóceis e, portanto, úteis à sociedade.

⁸*Hasta revelar una inadecuación total y la necesidad de descubrir otras formas de disciplina*

O que percebemos ao longo da história da acumulação de capital foi uma procura intensa de aplicação de técnicas para que as empresas tivessem lucros, reduzissem custos e aumentassem a produtividade do trabalho. Estas técnicas caracterizam os ciclos disciplinares de Gaudemar (1991), modificando-se no tempo e espaço, mas sempre na intenção de dar suporte a cada fase do capitalismo, caracterizando as formas de dominação e subordinação do momento. Sobre estas diferentes formas, Braverman (1981, p. 69) compreende as suas gêneses ao discorrer sobre as origens da gerência:

Não era o fato de que a nova ordem fosse ‘moderna’, ou ‘grande’, ou ‘urbana’ que criava a nova situação, mas sim as novas relações sociais que agora estruturam o processo produtivo, e o antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, os que administram e os que executam, os que trazem à fábrica a sua força de trabalho e os que empreendem extrair dessa força de trabalho a vantagem máxima para o capitalista.

Com o objetivo constante de manter a ordem produtiva, as crises econômicas, as experiências de reestruturação produtivas e as estratégias que vemos atualmente na sociedade contemporânea dão origem ao ciclo disciplinar atual, que reforça a subordinação e a dominação no trabalho. O empresariado contemporâneo procura fundamentar a legitimidade de sua dominação econômica e social ao transformar a sua imagem em homens que fazem e criam, ao invés daqueles que não movem um dedo. Diferentemente dos métodos de Henry Ford e Taylor, o capitalismo, agora, controla e disciplina de forma subliminar.

O equilíbrio do sistema taylorista/fordista de organização do trabalho manteve-se até meados dos anos 1970, quando as contas externas de vários países sofreram choques em decorrência do aumento do preço do petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), que abalou o custo energético das produções, das variações do dólar e das taxas de câmbio das economias nacionais, gerando cautela nos investimentos industriais e novas estratégias de produção que consideravam a agregação tecnológica fundamental. A alta produtividade começava a dar lugar à alta qualidade.

A partir de uma profunda reorganização do trabalho, tem-se uma rede de subcontratações tendo em vista a aplicação do sistema *just-in-time*. As características básicas são a mecanização flexível, produzindo somente o necessário; a multifuncionalização ou polivalência da mão de obra, agregando no trabalhador várias atividades; a implantação de um sistema rigoroso de controle e qualidade total, incluindo a fiscalização visual e intensificando o controle patronal; e a fabricação de acordo com a demanda.

Destacam-se três características fundamentais: substituição da lógica de produção em massa pela lógica da produção variável; tendência à focalização da produção; e a busca

constante da melhoria do processo produtivo a partir de uma nova lógica de gestão das relações sociais no trabalho. Todas estas transformações de ordem econômica, instauradas a partir dos anos 1970, são referidas como ‘reestruturação produtiva’, sendo fundamentais para o novo regime de acumulação de capital em âmbito internacional, denominada ‘acumulação flexível’ (HARVEY, 2003), que, em síntese, é a flexibilização do mercado de trabalho e de consumo, das relações de trabalho e das barreiras comerciais.

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da ‘estagflação’ (estagnação da produção de bens e alta inflação dos preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político (Harvey, 2003, p. 140).

E complementa:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...]. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre os setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’. (Harvey, 2003, p. 140).

A respeito desta ‘acumulação flexível’, vale destacar a tese de Viana (2009). Para ele, a flexibilização do trabalho existe, mas é necessariamente uma intensificação, precarização e degradação do trabalho.

A flexibilização se refere, na maioria dos casos, à aptidão múltipla. A nosso ver é preciso apresentar uma linguagem mais próxima do fenômeno que ela representa. Na verdade, não existe ‘flexibilização’ do aparato produto e muito menos dos trabalhadores, o que existe é uma ‘inflexibilidade’, pois tanto o aparato produtivo quanto os trabalhadores são submetidos ‘inexoravelmente’ e ‘implacavelmente’ ao objetivo de aumentar a extração de mais-valor relativo (Viana, 2009, p. 70).

Viana destaca, ainda, que em países não desenvolvidos, os quais denomina de países capitalistas subordinados, a implantação destas transformações foi vagarosa e contraditória, “tanto devido ao atraso tecnológico em relação aos países imperialistas quanto pela resistência patronal” (Viana, 2009, p. 75).

Sobre a reestruturação produtiva no Brasil, a literatura destaca o caráter conservador do processo brasileiro no que tange à resistência do empresariado em adotar o trabalho em equipe. A grande dificuldade estava na manutenção da ‘feudalização’ dos setores de produção, precisando de uma reformulação das relações capital/trabalho para que o país recebesse os benefícios potenciais deste modelo.

Assim como para Oliveira, que destacou que “no caso do Brasil, vimos nos últimos anos muito mais um processo de desestruturação do que propriamente de reestruturação” (OLIVEIRA, 1994, p. 214), Humphrey (1992) chamou o modelo brasileiro de ‘*just-in-time* taylorizado’, em que a gerência tinha uma tendência controladora e disciplinar, dependendo mais da coerção e da pressão sobre os trabalhadores do que do envolvimento e compromisso.

Sobre as características individuais do caso brasileiro, tem-se uma “heterogeneidade generalizada” no âmbito das empresas, além da ocorrência da intensificação do ritmo de trabalho e da diminuição dos postos de trabalho, obras de uma superposição de modelos diferentes. Portanto, as transformações propuseram um processo de deterioração, de manutenção do trabalho repetitivo e desqualificado, intensificando o controle e o ritmo, diminuindo os níveis salariais e os benefícios. Em síntese sobre as transformações no processo de produção brasileira, Leite (2003, p. 113) destaca:

O avanço dos estudos sobre o mercado de trabalho não deixa, pois, margem à dúvida: um grave processo de precarização das condições de vida e de trabalho, bem como de exclusão social, acompanha a reestruturação produtiva desencadeada a partir dos anos 1980 [...]. Marcado por profundas desigualdades de gênero, raça e idade, esse processo afeta desigualmente homens e mulheres, brancos e negros, jovens e adultos, punindo especialmente os setores mais discriminados. Sem dúvida, a face pior desse processo, que veio à tona com os estudos mais recentes, consiste na comprovação de que, ao contrário do que supunham os primeiros estudos, em vez de consequência do caráter parcial da reestruturação, a precarização e a exclusão emergem como tendências estruturais do processo, agravando-se tanto mais quanto mais ele se aprofunda.

O capitalismo, portanto, procura uma acumulação integral por meio da exploração do trabalhador. E o que acontece atualmente é a busca de adesão dos trabalhadores aos objetivos da empresa, criando expectativas e metas a serem superadas em coletivo. De acordo com Lima (1996, p. 44), o trabalhador deve ser:

Altamente competitivo e, ao mesmo tempo, altamente cooperativo; muito individualista e, ao mesmo tempo, capaz de trabalhar em equipe (ele deve ser extremamente individualista e ter um forte espírito de equipe) [...]; um indivíduo que se percebe como ‘sujeito do seu destino’ e ‘criador de sua história’ e, ao mesmo tempo, completamente integrado, identificado e conforme à empresa. Esta deve ser, de preferência, idealizada; capaz de reagir rapidamente e de se adaptar às mudanças; ‘jogador’, isto é, sentir prazer no risco e ser, além disso, um vencedor, um estrategista, um guerreiro; capaz de adquirir continuamente novos conhecimentos em domínios variados; fiel e leal à empresa; ascético: lutar contra as exigências do corpo e se superar fisicamente [...]. O gerente deve eliminar a dúvida, a angústia e o remorso; deve ser narcisista e ao mesmo tempo flexível; deve saber ‘comunicar’, ‘animar’ e ‘persuadir’, ter uma personalidade ‘como se’ e se comportar sempre ‘como se estivesse bem consigo mesmo, como se gostasse verdadeiramente dos outros’.

Esta dominação está no centro da disputa do processo de acumulação do capital, assentada na direção de impor um padrão de disciplina e controle por meio do reordenamento da subjetividade dos trabalhadores, da manipulação para que ocorra a adesão ideológica e cultural dos trabalhadores. Sobre as novas relações de poder nos espaços de trabalho, confirmando a definição de Gaudemar (1991) sobre disciplina e os ciclos disciplinários, Drolas, Cato e Picchetti (2005, p. 98) afirmam que:

A disciplina não aparece na relação estabelecida entre capital e trabalho como um fim em si mesma, mas sim como uma forma de se extrair a mais valia de uma forma branda, para a qual são necessários certos dispositivos com entidades 'flexíveis' e adaptáveis, ou seja, mutáveis de acordo com o que se estabelece na relação de força entre capital e trabalho ⁹.

O controle do processo de trabalho e, assim, do trabalhador, foi fundamental para o surgimento da produção capitalista. A divisão social do trabalho, a especialização e a hierarquia foram, também, fundamentais para o domínio e o controle do trabalhador. Na produção material de sua existência, ele apenas vende a sua força de trabalho, sendo a exploração não uma escolha, mas uma falta de opção para a sua sobrevivência. Para vender sua força de trabalho, precisa concorrer com outros trabalhadores e, quando conquista o comprador de sua força, precisa continuar se especializando, se qualificando e produzindo cada vez mais para não perder este emprego.

As contribuições anteriormente discutidas, embora tenham a suas bases de análise no setor fabril, são importantes para a compreensão do desenvolvimento dos setores de serviços. Em ambos existe uma luta pelo poder, ou pela liderança – o processo de conduzir as ações ou influenciar o comportamento e a mentalidade de outras pessoas (Maximiano, 2002). O desenvolvimento gerencial articula esta luta, no caso do setor de serviços, sendo considerado a condição mínima para o aumento da produtividade. Ele é o responsável pelo controle, pela disciplina e pela organização do trabalho no interior da empresa.

Sendo assim, existem três pontos a serem destacados no desenvolvimento gerencial no setor de serviços que nos remetem à organização social do trabalho vinda do setor fabril: o planejamento estratégico, a gestão de pessoas e a gestão de processos. O planejamento estratégico é uma forma de administração que valoriza o desenvolvimento do potencial da empresa e dos seus trabalhadores, compreendendo os fundamentos do poder e das

⁹ *La disciplina no aparece em la relación establecida entre capital y trabajo como un fin en sí mismo sino que es una manera de possibilitar la extracción de plusvalor de la forma menos acidentada posible, para lo cual se hacen necesarios ciertos dispositivos en tanto entidades 'flexibles' y adaptables, esto es cambiantes, según se establezca la relación de fuerza entre el capital y el trabajo.*

características culturais dentro da organização, ou seja, tem “um enfoque sistemático à uma responsabilidade importante e cada vez mais essencial da administração geral: posicionar e relacionar a empresa a seu ambiente de modo que garanta seu sucesso continuado e a coloque a salvo de eventuais surpresas” (Ansoff; McDonnel, 1993, p. 26).

O planejamento necessita de uma administração estratégica que consiste em ações administrativas que possibilitam aos gestores ou líderes manterem a organização da empresa integrada ao ambiente, em um curso de desenvolvimento progressivo. Em acordo com a organização social do trabalho do sistema fabril, o objetivo do planejamento estratégico é manter a disciplina e os trabalhadores em acordo com os objetivos da empresa, buscando vantagem competitiva, adequando constantemente a organização à sua principal missão: a geração de lucros.

O setor de serviços recorre, ainda, a modelos de gestão de pessoas, o segundo ponto a ser destacado, que correspondem aos ciclos disciplinários. Define-se como modelo de gestão de pessoas a maneira de organizar e gerenciar o comportamento humano no trabalho, identificando padrões de comportamento coerentes com os princípios e objetivos da organização ou empresa. Mantê-los em concordância com os demais fatores organizacionais é o objetivo principal desses modelos, que auxiliam o sucesso de uma empresa ao tempo em que mantém os recursos humanos em acordo com os objetivos principais dos negócios e, principalmente, correspondendo às necessidades da organização (Fischer, 2002).

Na gestão de pessoas existe a preocupação com a qualidade de vida no trabalho, o que nos remete à precariedade da situação dos trabalhadores no sistema fabril. O envolvimento das empresas na busca desenfreada pela lucratividade se choca com a situação dos trabalhadores, que agora passam a ser compreendidos por um complexo biopsicossocial, com potencialidade biológica, psicológica e social (Albuquerque; França, 1998). A questão principal da qualidade de vida no trabalho no interior do setor de serviços é proporcionar condições plenas de desenvolvimento do homem para e durante o trabalho.

A reflexão sobre a qualidade de vida no trabalho nos remete à situação dos trabalhadores no interior das fábricas. Sendo o trabalhador um complexo biopsicossocial, a qualidade de vida no trabalho interfere na sua produtividade. Além disso, a partir do momento em que se tem como referência pensar o indivíduo como pessoa, não como uma máquina, é necessário pensar também o seu bem-estar, sua saúde física e mental. Deve-se, ainda, pensar as individualidades, pois as pessoas lidam de formas diferentes com determinadas situações. A grande questão é que algumas dificuldades pessoais não são em geral consideradas aceitáveis no interior das empresas, por diversos motivos, podendo ser a causa de uma demissão.

Na gestão de processos, terceiro ponto a ser destacado, apontam-se as estratégias da metodologia Kaizen e a ferramenta 5S para a compreensão do que esta gestão significa no contexto da organização social do trabalho. Processos é o conjunto de ações necessárias para a transformação de uma matéria-prima em produto. A metodologia e a ferramenta são utilizadas para aprimorar esta transformação e, sendo independentes, podem ser aplicadas conjuntamente ou usadas de forma isolada.

A primeira metodologia foi desenvolvida por engenheiros japoneses e consiste na ideia de que é preciso sempre melhorar no que diz respeito às atividades no trabalho na tentativa de sempre produzir mais (TBM Consulting Group, 2000). Deve existir, então, a adoção por parte do trabalhador de uma atitude positiva em relação a mudanças na maneira que ele trabalha. Muitas coisas podem ser realizadas para a aplicação da metodologia, como reuniões constantes, cursos de formações e programas intensivos de treinamento.

A ferramenta 5S é uma metodologia de trabalho que serve para que os trabalhadores, em conjunto, desenvolvam uma disciplina voltada para a ordem e a organização do local de trabalho. Os cinco “S” são derivados de cinco palavras japonesas: *seiri*, que corresponde ao senso de utilização, arrumação, organização, seleção; *seiton*, que corresponde ao senso de ordenação, sistematização, classificação; *seiso*, limpeza, zelo; *seiketsu*, asseio, higiene, saúde, integridade; e *shitsuke*, que corresponde ao senso de autodisciplina, educação e compromisso. A ferramenta 5S molda a organização gerando um ambiente favorável aos processos de produção e lucratividade, elaborando a tentativa, assim, do comprometimento de todos na jornada da qualidade do serviço prestado (Gomes, 1998).

A partir dos três pontos destacados, nota-se que a organização do trabalho é fundamental para a produtividade, sendo o desenvolvimento gerencial a chave do setor de serviços, remetendo aos estudos de Marglin (1989) sobre a inovação mais importante da Revolução Industrial, assim como à questão da disciplina, debatida por Gaudemar (1991), Drolas, Cato e Picchetti (2005). Portanto, existe uma continuidade nas premissas da organização social do trabalho vindas do sistema fabril. O propósito permanece do emprego do trabalhador tornar-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador (Braverman, 1981), acompanhada de uma preocupação com a produtividade do trabalhador como em Taylor e Ford: não tão superior à capacidade humana para não prejudicar a saúde dos trabalhadores; e nem inferior, para não comprometer a lucratividade da produção.

Capítulo 2

A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NA REALIDADE CONTEMPORÂNEA

Os conhecimentos sobre a organização social do trabalho, as perspectivas de análise e as propostas educacionais que consideram a centralidade do trabalho na vida dos indivíduos nos levam a considerar a importância de compreendermos qual a proposta educacional do Governo e se o sistema educacional público tem contribuído para a formação para o trabalho. Torna-se importante que estudiosos de várias áreas se atentem à centralidade da educação na organização social do trabalho, contribuindo para a sistematização do que vem a ser a importância da educação na estruturação social do capitalismo, assim como a compreensão de sua dupla função social. A partir da compreensão desta relação, e de sua importância, as contradições são evidenciadas, combatidas e superadas, ressaltando-se o sistema educacional como um importante aliado à emancipação do homem.

A educação do trabalhador é um desafio para os pesquisadores e intelectuais que pensam o Brasil, pois a história da educação brasileira se desenvolve marcando-a pela marginalização. Tendo como referência a escolarização, ela é fundamental não só no que tange aos processos de socialização de um indivíduo, mas também na situação socioeconômica, considerando-se a produção material, rendimentos, condições de trabalho e principalmente na forma de ver o mundo e o trabalho. Por essa razão, faz-se necessária a compreensão da educação na qual estão submetidos os trabalhadores.

Para compreendermos esta realidade, iniciamos desenvolvendo uma reflexão do que é a educação profissional no Brasil, situando-a no interior da história da educação brasileira. Em seguida, evidenciamos a educação do trabalhador a partir da análise de dados e conceitos, principalmente à luz da teoria de Bourdieu (1966, 2007, 2011), para então tecermos reflexões sobre possibilidades e limites para a educação do trabalhador brasileiro.

2.1 A história da educação do trabalhador brasileiro: a educação profissional

A história da educação formal no Brasil iniciou-se no país no século XVI com a Companhia de Jesus¹⁰, que oferecia a educação elementar para a população indígena e não branca (exceto para as mulheres), educação profissional aos índios, negros ou mestiços, sendo um trabalho manual simples; e educação média para os homens da classe dominante, preparando-os para o ingresso na classe sacerdotal. De acordo com Cassimiro (2006, p. 4):

a Igreja tomou a si o papel principal, oferecendo oportunidades desiguais, manifestando preconceitos e justificando-os, em nome do Evangelho. Uma parcela de brancos freqüentava os colégios e podiam, alguns, fidalgos, ir completar os seus estudos no Reino. Para outros, que faziam parte da maioria da população, os não-brancos, ela proporcionou apenas os rudimentos das primeiras letras, o ensino profissionalizante, a catequese e a cristianização.

Para a compreensão do que veio a ser esta educação jesuítica, importa ressaltar o *Ratio Studiorum*, um conjunto de regras e normas criado no ano de 1599 para regulamentar o ensino nas escolas jesuítas, configurando-se como um plano de estudos. A leitura do *Ratio* é fundamental para esta compreensão, principalmente no que tange ao conteúdo e às práticas educativas (RATIO, 1599)

O caráter religioso está presente em todo o documento, sendo uma das mais importantes ações da Companhia “ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso”. Em relação à Ordem, o documento obriga a seguir Santo Tomás, considerando-o “como seu Doutor próprio, e concentrem todos os esforços para que os alunos lhe cobrem a maior estima”. Além desta obrigatoriedade de ordem religiosa, existia ainda uma rigorosa vigia quanto à transmissão dos preceitos, pois os professores de teologia que “foram inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões, deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério”

Em relação à didática dos professores, o documento orienta aos professores que “contentem-se com provar cada tese com dois ou três argumentos sólidos; reduzam também a nada, aproximadamente com o mesmo número de razões, as principais calúnias dos hereges”; sendo que “não basta referir as opiniões dos doutores e calar a própria; defenda, como se disse, a opinião de Santo Tomás ou omita a questão”. A organização das escolas, centralizada

¹⁰A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa fundada em 1534 no contexto da Contrarreforma, sendo mundialmente conhecida pelos trabalhos missionários e educacionais. Chegaram ao Brasil em 1549, liderados pelo jesuíta Manuel de Nóbrega, em um contexto de necessidade da Coroa Portuguesa em educar e catequizar os nativos do país.

nas mãos da Companhia, se traduzia na regra que diz: “não se afaste das suas prescrições; não suprima nenhum costume estabelecido, nem introduza novos”.

Ao público das escolas, o documento orienta que se admita “Os que verificar que estão bem instruídos e são de bons costumes e boa índole”; e que “não admita rapazes já crescidos nem crianças muito novas, a menos que sejam notavelmente bem dotados mesmo se os pais os houvessem enviado só para terem uma boa educação”. Sobre a promoção à conclusão dos estudos, “se alguns, finalmente, forem tão ignorantes que não possam decentemente ser promovidos e deles nenhum aproveitamento se possa esperar na classe, [...] não continuem inutilmente no colégio”.

Sobre o *Ratio Studiorum*, Sangenis (2004, p. 93) conclui que:

De fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora [...]. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla ‘rede’ de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima.

Os jesuítas só encontraram dificuldades quanto à sua hegemonia na organização educacional da Colônia a partir das reformas do Marquês de Pombal. Ordenado pelo rei de Portugal, o Ministro veio à Colônia com o objetivo de concentrar o poder real e modernizar a cultura portuguesa em uma tentativa de tirar Portugal do atraso perante outras metrópoles europeias; orientando, assim, uma séria de mudanças modernizantes.

No entanto, as reformas que procuravam colocar Portugal à altura de outras nações encontravam nos jesuítas um obstáculo, principalmente quanto à liberdade dos índios defendida por Pombal. Os jesuítas dirigiam as comunidades indígenas, sendo contra a liberdade dos mesmos para a manutenção da tutela religiosa praticada por eles mesmos, ao tempo em que o Ministro defendia a liberdade para o aumento populacional da Colônia por meio da miscigenação, tendo autorizado até mesmo o casamento entre índios e portugueses. Esta rivalidade, alimentada pelo objetivo da Coroa em suprimir a autoridade religiosa no interior da Colônia, impulsionou a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759.

A educação na Colônia permaneceu sendo oferecida por colégios de ordens religiosas, como os franciscanos e as carmelitas, embora estes não tivessem a estrutura consolidada como a dos jesuítas, não obtendo sucesso na oferta da escolarização. As reformas Pombalinas instituíram, como apoio ao sistema escolar, as aulas régias (autônomas, isoladas e com um único professor), ou avulsas, promovidas pelo Estado e que serviam a poucas pessoas, como os filhos das incipientes elites coloniais. Essa laicização da educação não foi suficiente para

atender à Colônia, tendo o sistema educacional estagnado até a Independência do Brasil, proclamada em 1822.

Para suprir as carências do período colonial, no Brasil Império (1822-1889), foi outorgada a Constituição de 1824, em um contexto de ideários liberais. A Carta Constitucional do Brasil garantia a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, oferecendo em todas as vilas e cidades a quantidade necessária de escolas de primeiras letras. Em 1828, promulgou-se uma legislação que descentralizava a competência para o ensino fundamental, ficando em responsabilidade das Câmaras Municipais e, em 1834, decretou-se o Ato Adicional n. 16 determinando como competência das Assembleias das Províncias a instrução pública. Na prática, este processo de descentralização de responsabilidades fez com que a presença do Estado na educação fosse mínima, sendo a educação da elite colonial realizada em casa, por meio de preceptores. Defendia-se a educação primária para todos, mas ela não se consolidou.

O sistema educacional se articulou novamente de forma decisiva com o Estado a partir da Constituição de 1891, que instituiu o regime presidencialista e representativo no Brasil e estabeleceu a proibição do voto do analfabeto. A reforma do sistema eleitoral trouxe à tona um grave problema brasileiro, pois 85,21% da população total do país era de iletrados (Paiva, 1990). A Primeira República (1889-1930) consolidou-se a partir do “antagonismo entre os tradicionais senhores de terra que governavam o país como se governassem suas fazendas e os representantes de novos interesses” (Costa, 1974, p. 27).

Destaca-se, no entanto, que:

Num país agroexportador, como o Brasil à época, não havia a necessidade concreta de universalizar a alfabetização e tampouco de incrementar um desenvolvimento técnico e científico, mas havia a necessidade de formação dos quadros burocráticos, ampliados e diversificados, tanto no setor público quanto no privado, necessidade que se intensificou com o advento da República. Essa situação colaborou para o aumento da demanda pela educação secundária e superior. A escola primária, no entanto, manteve-se, durante as primeiras décadas da República, nos mesmos moldes da velha “escola de primeiras letras”. Só a partir da década de vinte é que algumas reformas estaduais foram implementadas e alteraram um pouco essa situação (Lopes, 2006, p. 2).

A necessidade de um desenvolvimento técnico e científico a partir do trabalhador foi impulsionada de 1930 a 1959, quando o país passou por um intenso processo de industrialização, sobretudo pelo Governo de Getúlio Vargas (1930-1945; 1951-1954). Este processo fez com que a educação profissional sofresse o impacto das novas exigências sociais, tendo como resposta as Leis Orgânicas de 1940 que organizaram o ensino técnico-profissional, além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O ensino profissional, portanto, era

obrigação do Estado, mas tinha o apoio e interesse dos sindicatos das indústrias e comércios. Tratava-se de transformar o trabalhador brasileiro em trabalhador industrial, do setor de comércio e serviços. Para a compreensão da ação destes Serviços junto à história da educação do trabalhador, importa ressaltar o Decreto-lei 4.481, de 16 de julho de 1942, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI.

Tais Serviços foram surgindo ao longo da história brasileira desde meados dos anos 1940. Constituem-se no que chamamos de Sistema “S”, presente ainda hoje no Brasil. São instituições ou organizações patronais que disponibilizam, por financiamento parcial do governo federal e de empresas interessadas, educação profissional à população brasileira com vínculo intrínseco com o setor produtivo, englobando as aprendizagens industrial e comercial. Em síntese, reduzem-se em profissionalização técnica sem qualquer formação geral ou preocupação com o desenvolvimento da cidadania.

Nos anos 1960, a educação foi considerada como área prioritária pelo governo para a inserção do país no mercado internacional, impulsionando a contínua aceleração do Brasil rumo ao desenvolvimento técnico-científico. A universidade brasileira e a educação formal em geral passaram a ocupar a agenda da ação do poder estatal e expande-se no período da ditadura militar para atender a projetos estratégicos, como transformar o Brasil em uma grande potência, no mínimo, latino-americana.

A relação entre educação e desenvolvimento econômico se fortaleceu, principalmente quanto à tendência tecnicista na educação do trabalhador. A educação profissional tinha uma organização racional capaz de minimizar qualquer interferência que colocasse o seu desenvolvimento em risco. Ainda existindo “a necessidade de formação dos quadros burocráticos, ampliados e diversificados, tanto no setor público quanto no privado” (LOPES, 2006, p. 2), com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, ocorreu uma tentativa de formalizar por meio da legislação o fim da dualidade entre educação do trabalhador e da elite, possibilitando a chegada aos estudos no ensino superior tanto aos egressos do colegial quanto aos do ensino profissional. Na prática, não ocorreu qualquer ruptura: o primeiro continuava preparando seus discentes para os processos seletivos, enquanto o segundo ensino insistia na preparação ao mercado de trabalho.

Ainda na década de 1960, precisamente em 1967, é promulgada a Lei n. 5.379, que provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, instituindo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A prioridade do programa, além de alfabetizar a população brasileira, era, de acordo com o Plano de alfabetização

funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, a “integração, em todas as promoções de alfabetização e educação, de noções de conhecimentos gerais, técnicas básicas, práticas educativas e profissionais, em atendimento aos problemas fundamentais da saúde, do trabalho, do lar, da religião, de civismo e da recreação” (BRASIL, 1967).

De acordo com Oliveira (1989, p.51-52):

[...]pouco a pouco, a ideologia liberal conservadora, que concebia a educação como um direito (vago e meramente formal) do cidadão, foi sendo suplantada e substituída uma ideologia tecnocrática e desenvolvimentista, em que a educação é vista como um fator do desenvolvimento econômico. É a passagem do “cidadão” ao “operário”, aquele que só tem para vender sua força de trabalho.

O programa procurou alfabetizar em massa a população brasileira, impondo conteúdos e desconsiderando as singularidades de cada educando. Sem quaisquer preocupações com o desenvolvimento social do homem a partir da educação, visava uma alfabetização acelerada. Em documento sobre a Comissão Parlamentar de Inquérito do MOBRAL (BRASIL, 1976, p. 992) a respeito da abertura de uma CPI sobre o Programa, relata-se que o professor Henrique Simonsen alegou “ser necessário reconhecer que o MOBRAL não passava de um ‘tapa-buraco’, de alguma coisa que estava sendo feita precariamente, porque o país não tinha condições de secar a fonte do analfabetismo”, acusando o atendimento a crianças de sete a catorze anos de idade além de adolescentes e adultos no denominado informalmente de MOBRALZINHO. O Programa permaneceu em funcionamento por quinze anos e não erradicou o analfabetismo brasileiro conforme propunha, sendo extinto por causa da recessão econômica dos anos 1980.

No caminho de impor conteúdos e desconsiderar as singularidades de cada pessoa, sem se preocupar com o desenvolvimento social do homem a partir da educação, o Governo se direcionou no sentido de influenciar as empresas a promoverem os seus próprios cursos de qualificação profissional, nos anos 1970, a partir de deduções de impostos, diminuindo, assim, a responsabilidade com a educação do trabalhador. SENAI e SENAC passaram a ser vinculados ao Ministério do Trabalho na responsabilidade de organização das atividades de capacitação para o trabalho. Vinculado ao mesmo Ministério, também nos anos 1970, ocorre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), com o objetivo de organizar a qualificação da mão de obra rural a fim de igualar a produtividade entre indústria e agricultura, assistindo as empresas agrícolas na formação profissional de seus trabalhadores.

Importa ressaltar a Lei n. 5692/71 para se pensar a história da educação na década de 1970. A lei foi publicada durante o regime militar de Emílio Médici e estrutura as diretrizes e

bases da educação brasileira. Destaca-se a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica (Art. 7), a não exclusividade do dinheiro público às instituições de ensino públicas (Art. 43) e, principalmente, a imposição da sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau (Art; 5), ou seja, instituiu a obrigatoriedade da profissionalização.

De acordo com Nascimento e Collares (2005, p. 79):

Entre 1964 e 1971, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692/71, que reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos. Desse modo, a Lei n. 5692/71 rompeu com uma tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e tornava obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante, mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior.

As autoras, no entanto, afirmam que esta legislação, na prática, “resultou ênfase em ramos de atividade técnica de baixo custo, sem que se levassem em conta as necessidades do mercado de trabalho; surgindo assim, um contingente enorme de habilidades sem perspectivas de emprego” (Nascimento; Collares, 2005, p. 79). Ou seja, consolidava-se a importância da educação superior para a empregabilidade do indivíduo, não adquirindo uma educação geral adequada ao mercado de trabalho a partir da educação básica. Para Pereira (1997, p. 21), “as propostas educacionais desta década já nasciam frágeis em consequência de um Estado agigantado e corrompido por fortes práticas clientelistas [...] que deixava a educação pública em situação de ineficiência”. Em acordo sobre a não efetivação das orientações da legislação e, portanto, sobre o insucesso da Lei n. 5.692/71, Kuenzer (1991, p. 10) afirma que:

As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico acabaram por impedir a efetivação da proposta.

Em resposta ao cenário da década de 1970, promulga-se a Lei n. 7044 em 1982, que altera dispositivos da Lei 5692/71, orientando mudanças na proposta curricular, principalmente no que diz respeito à dispensa nas escolas da obrigatoriedade da profissionalização, em uma tentativa de ênfase à formação geral e ao desenvolvimento da cidadania. De acordo com o Art. 1º da referida Lei da década de 1980, “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1982).

A partir dos anos 1990, o empresariado brasileiro vem reforçando a relação entre educação e desenvolvimento econômico. A busca pela escola eficaz e adequada às novas demandas do capital com a finalidade de formar um trabalhador apto para o mercado de trabalho apoia-se na participação mínima do Estado, que entrega à “mão invisível” do mercado a formação escolar do trabalhador brasileiro. Desta forma, a educação acaba focalizando o atendimento às necessidades do capital, orientando a educação do trabalhador em direção ao Sistema “S”. Acontece que “a educação do cidadão produtivo onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos” (Ciavatta; Frigotto, 2003, p. 58).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, vigente atualmente, a educação profissional ainda não se constituiu em um nível, estando paralela tanto em relação à educação básica quanto à educação superior – o que se constitui em um obstáculo à escolarização do trabalhador. Para Kuenzer (1991, p. 8):

Até então mantêm-se a separação entre "educação" e "formação profissional" como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados, e de um sistema privado de qualificação para trabalhadores. Assim, os jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas - intelectuais ou manuais - na hierarquia do trabalhador coletivo.

A formação profissional pública no Brasil foi impulsionada novamente na história da educação brasileira pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010). O governo federal, desde então, vem empregando esforços em programas de caráter sócio educacionais, como o Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica, de 2004. O Pacto é uma agenda mínima de trabalho para uma política pública de profissionalização sustentável (BRASIL, 2004), proposta pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e pelos conselhos dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf) e dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf), além do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (Sinasefe).

O Pacto caracteriza-se como política pública estratégica de Estado, articulada com outros projetos, tais como Política de Desenvolvimento Econômico, Política de Desenvolvimento Industrial e Política de Trabalho, Emprego e Geração de Renda, sendo um exemplo de como o Governo Federal atua na educação do trabalhador, orientando-a para a educação profissional e dividindo a responsabilidade. Com o Pacto, o MEC propõe uma

educação profissional e tecnológica comprometida com o projeto de desenvolvimento do país, tendo como eixos de direção a inclusão social no mundo do trabalho, o desenvolvimento de forças produtivas nacionais e a diminuição das vulnerabilidades econômicas, culturais, científicas e tecnológicas.

Esta profissionalização sustentável se dá com ações como a publicação do Decreto n. 5.154/2004, que permite o desenvolvimento de uma educação integrada; a revisão dos Planos Estaduais de Educação Profissional e uma integração da Política da União e dos Estados; o estímulo à implantação de novo modelo de gestão por meio do Programa de Formação Profissional Integrada de Jovens para o Mundo do Trabalho; e um investimento na ordem de R\$ 82 milhões de reais, em 2004, e R\$ 173 milhões de reais, em 2005, por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional, recursos do MEC/SETEC.

A partir deste quadro de programas, notamos o direcionamento das políticas educacionais do governo federal no que diz respeito à educação do trabalhador. Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 26) relatam que “ao final de dois anos do governo Lula, aos poucos várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não coloca uma pauta de mudanças estruturais”. Saviani (2007, p. 1243) acusa que “com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias” e sustentando a constante relação da educação entre o social e o econômico.

Os dados podem mostrar os efeitos do incentivo à educação profissional frente à escolarização regular. Em primeiro lugar, existe uma elevação da contratação de jovens com idade até 17 (dezessete) anos. Ao mesmo tempo, de acordo com o IPEA¹¹, 3,6 milhões de crianças e jovens brasileiros entre 4 e 17 anos estão fora da escola, sendo que a maioria tem entre 15 e 17 anos e deveria estar cursando o ensino médio. Em segundo lugar, existe uma queda de contratações entre os 30 e 39 anos. A relação entre estas informações é fundamental para compreendermos que, os poucos jovens que estão sendo empregados serão, provavelmente, demitidos na idade adulta. Há ainda que se considerar que:

Os jovens de 15 a 24 anos apresentam uma queda expressiva em sua taxa de participação já a partir de 2005, mas de forma especialmente acentuada entre 2009 e 2012. Esta queda pode representar uma tendência positiva, caso estes jovens estejam saindo do mercado de trabalho para se educarem mais, ou negativa caso não estejam aumentando seu capital humano (BRASIL, 2013, p. 8).

¹¹ Disponível em <http://www.ipea.gov.br/porta1/index.php?option=com_content&view=article&id=17140>. Acesso em 15/04/2013.

Os dados apresentados mostram que o sistema educacional, em especial a educação básica, está falho no que diz respeito aos pontos de vinculação ao mundo do trabalho e à prática social e, também, em preparar para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, como estabelece a LDB vigente.

Para Pires (2011, p. 214), “a formação do trabalhador em instituições notadamente tecnológicas atende à lógica do capital e ‘forma’ indivíduos tecnicamente capazes de manterem a ordem estabelecida e não de compreenderem as nuances do processo produtivo”. E se atualmente existem certas exigências no mercado de trabalho, de acordo com a organização social do trabalho e dos ciclos disciplinares, estas exigências serão modificadas e transformadas, não sendo as mesmas exigências daqui a dez ou vinte anos. Ou seja, o sistema educacional no que diz respeito à educação do trabalhador direcionando-a apenas à educação profissional tem preparado os indivíduos para o mercado de trabalho atual, para o primeiro emprego, e não para o trabalho enquanto constituinte da vida humana.

Entre os vários estudos sobre a influência da educação na empregabilidade, destaca-se a Teoria do mercado dual ou segmentado, também denominada Teoria da segmentação do mercado de trabalho. Em síntese, essa teoria é uma atualização da Teoria do Capital Humano e compreende que investimentos na educação correspondem a investimentos na possibilidade de ascensão do trabalhador a diferentes mercados de trabalho, considerando a divisão social do trabalho. “Assim, a educação formal funcionaria mais como um critério de seleção ou como uma maneira de distribuir os “postos” de trabalhos existentes entre um número maior de interessados” (Macedo, 1982, p. 132).

A alguns a educação reproduz a importância de se cumprir ordens, respeitar hierarquias, destacando a questão da pontualidade, sabendo quando falar e quando ouvir. A outros é reproduzida a necessidade de tomar decisões, de ser criativo, de ponderar alternativas. Para estes, o nível de escolaridade é alto. O educando de origem da classe dominante é considerado valorizado, original, talentoso. Ou seja, a escolarização prepara de formas diferentes educandos de diferentes origens na necessidade de enquadrar o trabalhador ao trabalho nos moldes capitalistas, impondo um tipo de comportamento adequado à reprodução do capital, adequando as forças de trabalho aos objetivos do capital.

Sob a premissa de que uma pessoa mais persistente terá maior probabilidade de ser mais produtiva, ou como afirma um dos educandos, “você ganha se esforçar mais” (Entrevista B, 2013), não são consideradas as dificuldades econômicas e sociais, as exclusões de todo o *background* social, e as dificuldades de uma vida de dupla jornada, ou mais, como estudante e

trabalhador. Para o formulador da teoria do capital humano, Shultz (1971), são as características pessoais que determinarão o tipo de mercado em que cada trabalhador irá atuar. A questão mais uma vez recai sobre indivíduo, e não sobre as questões sociais. A teoria responsabiliza o indivíduo pelos caminhos seguidos ao longo de sua vida, e se perde ao desconsiderar o contexto social de cada indivíduo, considerando de forma homogênea as condições de vida dos trabalhadores.

Existe, no entanto, dentro da teoria da segmentação do mercado de trabalho, a linha de abordagem de Vietorisz e Harrison (1973), que tem como foco de análise a estrutura de classe de todo o sistema, pensando a funcionalidade da segmentação dentro do sistema capitalista. A abordagem dos autores, ao considerar a estrutura de classe e a divisão social do trabalho, se aproxima da realidade do educando da pesquisa. Afirmam os autores que “Existem bons e ruins empregos. Este é um fato tão comum da vida que muitas vezes passa inquestionável, até mesmo por especialistas da economia do trabalho e da pobreza¹²” (Vietorisz, Harrison; 1973, p. 366) e que:

A produção é organizada pelo lucro. A segmentação [divisão social do trabalho] protege lucros contra a pressão salarial dos trabalhadores, tanto no local de trabalho quanto ao nível social e político, sobre o princípio de dividir para reinar. Este modo de controle, no entanto, leva a exploração e aos conflitos sociais que regem as tendências de longo prazo para as mudanças no sistema¹³ (Vietorisz, Harrison; 1973, p. 375).

Para os autores, a divisão social do trabalho limita as aspirações dos trabalhadores, legitimando as diferenças de controle e autoridade entre superiores e subordinados, destacando que o controle do processo de trabalho e, assim, do trabalhador, foi fundamental para o surgimento da produção capitalista. “Em suma, o desenvolvimento do modo capitalista de produção gerou a dicotomização da estrutura industrial, que, por sua vez, originou e intensificou comportamentos dissimilares e diferenças substanciais na força de trabalho” (LIMA, 1980, p. 245). A teoria está em acordo com a afirmação de que, por existir diferentes tipos de trabalho, como podemos observar nos estudos da organização social do trabalho, existem, também, diferentes tipos de educação (Kuenzer, 1989). A escola, assim, produz uma oposição entre culturas, entre as formas de se relacionar com o mundo.

¹²*There are good jobs and there are bad jobs. This is such a commonplace fact of life that it often goes unquestioned, even by specialists in the economics of labor and poverty*

¹³*Production is organized by the profit motive. Segmentation protects profits against the wage pressure of workers, both at the work place and at the social and political level, on the principle of divide and rule. This mode of control, however, leads to exploitation and social conflict which govern the long-term tendencies for change within the system.*

Desta forma, o valor do salário não depende da produtividade e, portanto, da habilidade cognitiva que supostamente adquiriu na escola. Para os autores desta abordagem, depois que uma pessoa é alocada em um segmento do mercado de trabalho, seu salário vai depender das regras internas e, dificilmente, existirá uma mobilidade.

Empregos com características distintas são associados a diferentes pessoas. Características de indivíduos, como raça, sexo, *background* social, anos de escolarização, experiência no emprego, experiência na firma, etc., irão determinar sua gama de oportunidade de trabalho. Sua alocação em um emprego, por sua vez, irá condicionar a evolução futura de suas características pessoais (Lima, 1980, p. 237).

A educação teria o papel de dar acesso aos segmentos, reforçando características determinadas previamente, quer pela família ou pelo ambiente social. As escolas, assim, fornecem as credenciais (diplomas) que determinam a que mercado de trabalho a pessoa poderá ter acesso (Lima, 1980). Ou seja, o *status* ou classe em muitas situações determinará a escola a frequentar e, portanto, o posto de trabalho.

2.2 A educação do trabalhador brasileiro: dados e análises conceituais

De acordo com o Comunicado *PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas*, do IPEA, “a população brasileira de 15 anos ou mais de idade atingiu, em 2009, a média de cerca de 7,5 anos de estudo” (BRASIL, 2010, p.04), sendo que “na categoria localização, a população urbana/metropolitana tem, na média, 3,9 anos de estudo a mais que a população rural, atingindo 8,7 anos de estudo (BRASIL, 2010, p. 5). Outra forma de verificar as desigualdades, de acordo com o Comunicado, é por meio da comparação do analfabetismo entre os mais ricos e os mais pobres, evidenciando que a renda é um elemento determinante. O Instituto nos mostra que, entre os mais pobres, a taxa de analfabetismo atinge 18,1%; enquanto que entre os mais ricos a taxa chega a apenas 2,0%. Afirma-se, ainda, que “além disso, observa-se que, independentemente da categoria selecionada, os mais ricos sempre estão em melhor situação do que os mais pobres” (BRASIL, 2010, p. 12).

A educação, portanto, reflete as desigualdades sociais que se perpetuam em nossa sociedade, podendo ser apenas um espelho das desigualdades sociais ou meio de produção e/ou reprodução destas. Assim como o exército e a cultura do quartel foram referências para as formas de controle e disciplinamento do trabalhador na organização social do trabalho do século XIX, o sistema educacional do século XX, adentrando ao seguinte, é uma instituição

que corrobora com as estratégias do capital no que tange à subjetividade do trabalhador. Tal afirmação tem como referência os estudos de Pierre Bourdieu (1966, 2007, 2011) a respeito do sistema educacional francês que originou a teoria social bourdiana. Para o autor, existe uma relação fundamental entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes.

Como vemos, não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas. Na verdade, a hierarquia no interior da elite escolar – ela mesma separada por diferenças sociais da população no interior da qual ela é recrutada mediante uma extração socialmente comprometida, pode ser associada a diferenças sociais (Bourdieu, 2007, p. 238).

O sistema educacional, exercendo o poder simbólico por meio da autoridade pedagógica, tem como objetivos primeiros a constituição da dinâmica da escola e a estrutura do sistema de ensino a partir do legítimo exercício de imposição dos saberes e valores dominantes. Desta forma, transfere, “mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar” (Bourdieu, 1966, p. 42).

Na teoria de Bourdieu, conceitos como violência simbólica, *ethos*, *habitus* e capital cultura e social são de extrema importância. Para fins de compreensão, algumas definições se fazem necessárias como a de poder simbólico, “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1988, p. 7), exercendo, também, a função social de tornar possível o consenso sobre o sentido do mundo social. Por meio do poder simbólico o discurso dominante se constitui considerando a ordem e a estrutura social natural. A sua reprodução tem como aliado o sistema educacional.

Já a noção de *habitus* é apresentada ao lado da de *ethos*, fundamentando as trajetórias de indivíduos e classes pelo sistema de ensino constituído pela função de reproduzir e legitimar a estrutura social. Assim, o primeiro conceito define-se na relação com a classe de origem e a escola, sendo resultado da ‘inculcação’. A ação pedagógica por inculcação forma o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura do capital, sendo a sua manutenção fundamental ao processo de reprodução social.

Enquanto ‘força formadora de hábitos’, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado (Bourdieu, 2007, p. 211).

Vale ressaltar que o que estaria sendo inculcado é uma cultura arbitrária, ou seja, uma cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar, mas não legitimada principalmente pela questão da identidade do educando com a sua classe e suas raízes. De acordo com a noção bourdiana de cultura arbitrária, nenhuma cultura é superior à outra, não podendo, assim, ser objetivamente legitimada. Em nossa sociedade de classes, a legitimidade de uma cultura arbitrária está na imposição à força da classe social que a sustenta. A cultura escolar, da mesma forma, seria a cultura imposta e legítima das classes dominantes. “A desvalorização da cultura concorrente constitui, via de regra, o meio mais cômodo e mais seguro de valorizar a cultura transmitida e de reassegurar quem a transmite de seu próprio valor” (Bourdieu, 2007, p. 218).

A questão, afinal, que tem relevância no nosso estudo é o fato de que a violência simbólica exercida pela escola conduz ao reconhecimento da superioridade e legitimidade da cultura dominante, desvalorizando as demais culturas e o saber desta população marginalizada, dominada. A escola, então, produz uma oposição entre culturas, entre as formas de se relacionar com o mundo. Enquanto naturaliza a cultura dominante, torna a cultura dominada estranha, tensa, conduzindo o educando desta cultura a se tornar esforçado, estudioso e aplicado para compensar a distância natural que tem da cultura dominante. Este educando necessita, portanto, ser disciplinado nos moldes da cultura dominante. O educando de origem da classe dominante é, ao contrário, valorizado, original, talentoso, atendendo às exigências escolares sem nenhum esforço laborioso.

As reflexões de Bourdieu, portanto, estimulam a compreensão de que, por mais que se estenda a oportunidade de acesso à educação a todos, a relação entre as desigualdades sociais e escolares permaneceriam, pois o sistema educacional continuaria a, de forma dissimulada, valorizar e exigir dos alunos qualidades que são socialmente distribuídas desigualmente. De fato, a escola não é um espaço neutro, tendo a cultura escolar intimidade com a cultura dominante.

Não podendo invocar o direito do sangue – que sua classe historicamente recusou à aristocracia – nem os direitos da natureza, arma outrora dirigida contra a ‘distinção’ nobiliárquica, nem as virtudes ascéticas que permitiam aos empreendedores da primeira geração justificar seu sucesso através de seu mérito, o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e méritos [...]. Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue

tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse (Bourdieu, 2011, p. 251).

Para Bourdieu (2011), ao dissimular a relação do sistema educacional com a organização social, sob um véu de neutralidade, a escola mantém a função de reprodução da sociedade capitalista no intuito único de reproduzir a ordem social. Embora críticos de Bourdieu afirmem que o autor postula a função única do sistema escolar em reproduzir, o que ele realmente faz é constatar e nos alertar que desvendar tais relações de dependência e instrumentalização é fundamental para que o sistema educacional seja um importante instrumento de transformação, e não mais de reprodução.

Ao tirar este véu, compreendendo conscientemente a sua tendência reprodutivista, os agentes não mais reconheceriam a legitimidade deste processo, além de entenderem como ilusória qualquer superioridade cultural. Compreende-se que, tendo relação intrínseca com a organização social, o sistema educacional não mais reproduziria tal estrutura, contribuindo para a emancipação do trabalhador e da sua cultura marginalizada.

O desafio de se retirar o véu da neutralidade da escola vem com a contribuição de Petit (1982) que, embora crítico da teoria bourdiana, apresenta elementos da própria teoria de Pierre Bourdieu que salientam a possibilidade de superação do sistema educacional como reprodução. Em nossos estudos, entendemos a crítica de Petit não de forma pejorativa, destrutiva da teoria bourdiana, mas, sim, no intuito de complementar a teoria a fim de colaborar na compreensão da centralidade do sistema educacional na organização social do trabalho.

Petit (1982, p. 47) afirma que “a escola reflete, pois, em seu seio, as contradições imanentes ao sistema capitalista: dele originária para contribuir para sua manutenção, ela contribui, ao mesmo tempo, para sua destruição”. Bourdieu (1982, p. 52) responde, complementando, que:

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contraditoriedade que as permeia.

Desta forma, a partir dos apontamentos de Petit (1982) sobre a fragilidade do processo de reprodução, temos que, ao reproduzir a organização social numa relação dialética com o sistema educacional, a escola reproduz as contradições do capitalismo (onde se encontram as condições de superação do mesmo). Lefebvre (1979, p. 192) afirma que:

A dialética é ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente (isto é, vir a ser) idênticas, como passam uma na outra, mostrando também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta.

Portanto, embora o sistema de educação seja fundamental para a manutenção da organização social do trabalho, ele também o é para a sua superação. No conhecimento minucioso do sistema educacional como reprodução das estruturas sociais está a superação, pois a tomada de consciência não tem um efeito automático. “Embora tornar as coisas explícitas possa ajudar, apenas um detalhado processo de desdomesticação, de descondicionamento, envolvendo repetidos exercícios tal como o treinamento dos atletas, pode transformar duravelmente o *habitus*” (Bourdieu, 2001, p. 172). Daí, reconhecemos a centralidade da escola na organização do trabalho e, também, na emancipação do trabalhador.

Em crítica semelhante temos o intelectual brasileiro Gaudêncio Frigotto, que faz um “(re) exame das relações entre a prática educativa escolar e a prática de produção social da existência no interior da estrutura econômico-social capitalista” (Frigotto, 1989, p. 11). Ao pensar a prática educativa que se efetiva no interior de uma sociedade dividida em classes sociais, examina como ela se articula com a classe dominante e dominada, com foco na natureza do pensamento econômico na educação. Investiga, portanto, como a educação se aliou a uma economia da educação, deixando às margens a formação essencial do indivíduo.

Para Frigotto (1989, p.18), a teoria do capital humano é fundamental, pois “representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica”. Se ao tempo em que cria suas crises o capital também cria as estratégias para sobreviver, a teoria impõe o capital humano como fundamental para a garantia de sua reprodução.

A teoria em questão é originária do pós Segunda Guerra Mundial (1938-1945), quando a classe trabalhadora engendrou uma luta por incentivos ao bem estar social e a melhoria de suas condições de trabalho. Nesta direção, a teoria desenvolveu-se ao campo educacional defendendo que investimentos na capacidade humana seriam fundamentais tanto para o trabalho quanto para o próprio trabalhador. O economista Shultz (1971, p. 33) afirma que “ao

investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”.

No Brasil, a teoria ganhou destaque após a Ditadura Militar. Como nos afirma Severino (1986, p. 92), o pós-1964 marca a educação com o caráter puramente mercantil, sendo que “o que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão de obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente”.

A educação escolar, portanto, foi fundamental tanto para o desenvolvimento do indivíduo quanto para o desenvolvimento da sociedade capitalista, ao tempo em que se determinou como papel da escola a determinação da renda e do futuro social dos indivíduos. Ou seja, o nível educacional definiria o *status* econômico e social: mais educação equivaleria a uma maior produtividade e, portanto, a um melhor salário.

A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal. Na base desse raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social (Frigotto, 1989, p. 44).

Possibilitar ao indivíduo um maior nível educacional não correspondia a uma educação essencial do homem, mas, sim, a uma formação técnica e produtiva, subordinando-se a função social da educação. O indivíduo, colocado à margem do processo, tinha no sistema educacional a instrução necessária para o trabalho: mais eficiente, produtivo e capacitado às transformações dos modos de produção. Investimentos na área da educação corresponderiam a um retorno ao desenvolvimento socioeconômico do país.

No entanto, Frigotto (1989, p. 49) critica este reducionismo afirmando que “certamente nas relações escolares, familiares e de trabalho, não se reproduzem linearmente as relações capitalistas”. Desta forma, em acordo com Petit (1982) e com Bourdieu (2011), confirma o caráter dialético da educação: ao tempo em que ela produz a sociedade, também a reproduz; sendo um emaranhado de possibilidades.

Em contrapartida, Kuenzer (1989) nos fala sobre o caráter vazio dos sistemas educacionais, não produzindo ou reproduzindo a sociedade, mas sim transmitindo conteúdos vazios que pouco contribuem para o desenvolvimento sociocognitivo do homem. Ao investigar como a fábrica capitalista educa o trabalhador, Kuenzer (1989) reconhece a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre aquele que deve trabalhar e aquele que deve viver da

exploração do trabalho do outro. E a cisão do trabalho em prático e teórico influi semelhantemente na educação, afinal:

[...] o modo de produção não deve ser considerado simplesmente como reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, antes, de uma forma definida de atividade destes indivíduos, uma forma definida de expressar suas vidas, um definido modo de vida deles. Assim como os indivíduos expressam suas vidas assim eles são. E o que eles são, portanto, coincide com sua produção, tanto como o que produzem, quanto como produzem. A natureza dos indivíduos, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx, 1977, p. 113).

Sendo a educação a transmissão necessária das competências teóricas e práticas acumuladas pelos seres humanos ao longo da história, fundamental para o processo de trabalho, existe uma pedagogia para ensinar a teoria e uma para ensinar a prática, revestidas de formas diferentes de acordo com a finalidade de cada uma. Assim, “a negação do caráter ao mesmo tempo teórico e prático do trabalho justifica a separação entre decisão e execução, trabalho intelectual e manual, a partir do que se justifica a dominação do capital sobre o trabalho” (Kuenzer, 1989, p. 137).

A pedagogia da prática, relacionada com uma formação profissional, pelo seu caráter fragmentário, próprio do modo de produção correspondente, impossibilita o domínio e a elaboração científica sobre a prática, sendo o trabalhador dominado pela ciência a serviço do capital. Enquanto isso, a pedagogia da teoria é destinada às funções de planejamento e controle, dando uma larga margem para que se compreenda sistematicamente o conteúdo científico do trabalho, permitindo ao profissional o domínio do trabalhador, que desconhece o processo produtivo em sua totalidade e é incapaz de elaborar teoricamente a sua prática cotidiana de trabalho. Como nos explica Frigotto (1989, p. 134):

A ideia básica é que assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a ‘improdutividade da escola’ parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das ‘falhas’ dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista.

Sobre a escola, complementa o autor que:

Para os filhos dos trabalhadores, ela [a escola] cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na

sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (Frigotto, 1989, p. 224).

Assim, a classe social que é atingida de forma prejudicial pelos caminhos tomados pela escola ao longo do desenvolvimento do país é a trabalhadora. Apesar de ser uma teoria de décadas passadas, a Teoria do Capital Humano possui uma nova roupagem e se perpetua na sociedade reforçando a visão economicista e tecnicista da educação. A partir das contribuições dos intelectuais já citados, compreendemos os caminhos das mudanças intrínsecas do sistema capitalista e a educação como elemento central da organização social do trabalho. A necessidade da divisão social do trabalho sob a finalidade de hierarquização e disciplinamento do processo de produção impulsiona o sistema educacional a tornar-se importante instrumento social para a manutenção da estrutura hierarquizada e da reprodução desta nos meios sociais, mostrando-nos a complexidade da relação entre educação e economia.

Reconhece-se, assim, que a escola contribui para a reprodução das classes sociais. Mas, se por um lado ela reproduz os valores dominantes e a exploração do trabalhador, ela, também, alimenta a possibilidade de superação deste sistema capitalista. Pois, ao reproduzir as estruturas sociais, reproduz, também, as contradições circunscritas nessas estruturas. Assim, temos duas compreensões do sistema educacional: de reprodução e de transformação. A escola, portanto, “pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação dessas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho” (Frigotto, 1989, p. 24).

2.3 A educação na centralidade da organização social do trabalho

A história da educação brasileira é marcada pela dualidade entre educação propedêutica e profissional, embora nos últimos anos tenha-se buscado integrá-las. Temos em nossa legislação e em programas de combate às desigualdades sociais conceitos de justiça, de liberdade e igualdade que se caracterizam, de acordo com Rousseau (2001), como deturpados, pervertidos pela sociedade civil. A partir destes princípios, as ações de combate às desigualdades sociais são elaboradas tendo como fundamento a igualdade distributiva de oportunidades, como é o caso da universalização da educação básica. Se todos têm a

oportunidade, cabe a cada indivíduo a responsabilidade de suas conquistas assim como de suas dificuldades.

A igualdade de oportunidades funda-se na meritocracia sem a consideração da condição social. Ou seja, sendo pobre, rico, negro ou branco, todos têm a oportunidade de conquista, tendo sucesso aquele que mais se esforçar e merecer. As condições sociais, assim, não interferem, pois o mérito prevalece sobre as condições sociais. Desta forma, as desigualdades procedem apenas da capacidade e do esforço pessoal, caracterizando o que é justo em nossa sociedade.

Para Telles, a noção de igualdade se esgota, no contexto do debate público brasileiro, em garantir aos “deserdados da sorte e infelizes do destino” o acesso aos mínimos vitais de sobrevivência.

Menos do que um problema propriamente mundano (que é político) da convivência social, é uma noção de igualdade que opera com uma medida que diz respeito aos mínimos vitais dos quais depende a reprodução da espécie – uma medida de igualdade que não diz respeito ao contrato social, mas a algo anterior a ele, aos imperativos da sobrevivência (Telles, 2001, p. 57).

Sendo estes os princípios de destaque no Brasil, a partir das reflexões quanto à origem das desigualdades localizada por Rousseau, sabe-se que é utópico a não influência da condição social na questão da conquista, do mérito, do talento individual. Assim, as condições sociais de cada indivíduo interferem em seu modo de ver, de viver, de pensar e de sentir o mundo. Como afirma Telles (2001, p.65):

O não-reconhecimento do outro como sujeito de interesses, aspirações e razões válidas significa uma forma de sociabilidade que não se completa, porque regida por uma lógica de anulação do outro como identidade. (...) É um tipo de sociabilidade que não constrói a alteridade, mas apenas o espelho no qual a superioridade do ego se vê confirmada. (...) A regra não está sujeita ao questionamento e existe apenas para confirmar o lugar de cada um na ordem natural das coisas. É por isso que a cordialidade – para usar essa expressão célebre mas talvez pouco compreendida de Sérgio Buarque de Holanda – nas relações com os 'humildes' convive tão bem com a prepotência nas relações de mando, com a indiferença ante o 'pobre anônimo' (...).

Tendo como referência as condições sociais do indivíduo e o fato de que o sujeito 'humilde' ou o 'pobre anônimo' não é um sujeito de interesses, aspirações, estando no lugar onde deveria estar de acordo com a ordem natural das coisas, a centralidade do trabalho, entendido como atividade do homem para produzir a própria vida, é fundamental no processo educativo, sendo inevitável afirmarmos que as transformações na organização social do trabalho, considerando os ciclos disciplinares, colocam à educação a exigência de

transformações para lidar com novos problemas. Portanto, torna-se fundamental compreendermos, no cenário da organização social do trabalho, as propostas de educação que caminhem para além do capital, que faça com que o outro seja visto, qualificado e inserido nos direitos sociais.

Nesta direção, Mészáros (2008) é fundamental para compreendermos que estas políticas de correção, que caminham paralelamente ao desenvolvimento do capitalismo e, portanto, das desigualdades sociais, ajustam o consenso à condição atual e não interferem para as profundas mudanças que devem existir no nosso país, haja vista que “as determinações fundamentais do sistema do capital [são] irreformáveis” (Mészáros, 2008, p. 27). Ao falar a educadores presentes no Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre, em 2004, impõe a importância de uma educação que busque superar estas desigualdades, pensando em uma sociedade para além da meritocracia, da responsabilidade individual, ou seja, para além do capital.

O autor se posiciona em crítica às propostas educacionais que não visam à superação do capital e que não transcendem o seu limite no ensaio intitulado *A educação para além do capital*. Para ele, na atual sociedade em que vivemos não existe espaço para a emancipação humana, tendo em vista que ela está na origem das desigualdades sociais. Daí, conclui que nenhuma reforma educacional contribuiria para a transformação da sociedade, dando-nos o imperativo do rompimento com o capital.

Em proximidade com a realidade vigente, o autor defende que práticas educacionais, que permitam a racionalização das mudanças necessárias para a construção de uma sociedade não desigual, devem existir na intenção de se estabelecer como alternativa à globalização capitalista, pois “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (Mészáros, 2008, p. 12).

No entanto, tais práticas não são suficientes. Essencial é que os processos de internalização presentes na educação humana não deixem com que o indivíduo internalize como princípios seus os da sociedade civil, ou seja, aqueles voltados à reprodução de suas condições sociais, exploração do semelhante, vantagem e concorrência. Para ele, a educação formal tem prestado serviço ao capital, produzindo conformidade e consenso quanto às desigualdades sociais. Afinal, sempre serão cooptadas pela lógica do capital. Desta forma:

seja em relação à 'manutenção', seja em relação à 'mudança' de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso (Mészáros, 2008, p. 52).

Além disso, é necessário um contrato social entre os indivíduos, uma reivindicação coletiva para se internalizar uma nova concepção de mundo que vá de encontro à lógica do capital. A coletividade é importante, pois, “embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos de vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida” (Mészáros, 2008, p. 81), sendo necessário que nos outros contextos da vida humana se tenha outra concepção de mundo, outros ideais e princípios.

Eis, pois, a razão de se agir coletivamente. Produtores das condições sociais em que vivem, os homens devem ter consciência de si e do viver juntos, em sociedade, para que sejam transformados os ideais e valores educacionais. Seria essa, afinal, a razão da aprendizagem que é a nossa própria vida. A concepção socialista da educação enfrentaria, assim, a incompatibilidade estrutural entre os seus valores e princípios, como liberdade e igualdade, e a ordem social do capitalista.

Sem esta aprendizagem, que é a própria vida, os indivíduos estabelecem-se no conformismo, no consenso, não tem controle consciente dos processos e das relações sociais. Mészáros (2008), um clássico para se pensar as políticas educacionais e as reformas, assim como o trabalho docente, afirma que a educação deve ser igualitária e livre dos preceitos capitalistas. Em acordo com a origem das desigualdades sociais identificada por Rousseau (2001), o autor húngaro confirma que “as causas sociais devem e podem ser enfrentadas na estrutura educacional socialista em um nível adequado: como causas historicamente originadas e determinações estruturais claramente identificáveis, bem como desafiáveis” (Mészáros, 2008, p. 88).

Neste caminho, Marx (1983, 1986), também, contribuiu, ao compreender a importância da propriedade privada na divisão de classes sociais, dando os primeiros passos para a superação da situação pejorativa dos trabalhadores neste cenário. Apesar de não ter concretizado uma proposta educacional ou pedagógica, delimitou princípios importantes para a base da educação para além do capital destacando a relação trabalho e educação. O princípio educativo baseado na relação entre educação e trabalho aponta para duas finalidades: enfrentar os desafios que atingem a classe trabalhadora e articular novas relações sociais que busquem a superação das contradições capitalistas. Vale ressaltar que as finalidades não

indicam apenas uma melhora da situação dos trabalhadores no contexto do capitalismo, mas sim a superação da exploração do trabalhador a partir dos próprios sujeitos.

Um dos grandes desafios relaciona-se à representação do trabalho na vida do indivíduo. Para o operário de ofício, o trabalho era uma referência das relações suas com o mundo social; enquanto o operário especializado tinha no trabalho apenas a forma com a qual adquiria os bens necessários para a sua sobrevivência. Este sujeito não se identificava mais com a sua ação, com a sua atividade humana e com os outros sujeitos que compartilhavam o local de trabalho. Se, antes, ele era o artesão que construía os móveis de uma casa e, assim, era reconhecido perante a sociedade, transformara-se no sujeito que polia uma madeira, sem ao menos saber o que seria feito com o material polido, sendo perante a sociedade apenas mais um trabalhador de determinada fábrica ou empresa. Como diversas transformações acompanham a história do capitalismo:

a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (Marx; Engels, 2004, p. 16).

Desta forma, tem-se a proposta da relação entre divisão do trabalho, educação e ensino: instrução intelectual, corporal (adquirida com ginástica e exercícios físicos) e tecnológica, que inicia as crianças e adolescentes no contato com os meios de produção ao tempo em que indica os princípios gerais e científicos do processo de produção. “Esta combinação de trabalho produtivo pago com educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária bastante acima do nível das classes burguesa e aristocrática” (Marx, 1868 apud Marx; Engels, 2004, p. 69).

O fato de a proposta de educação de Marx ser denominada de politécnica não deixou de ser alvo de críticas. Propunha uma educação que não deixaria os trabalhadores sofrerem com as transformações da organização social do trabalho, preparando-os para o entendimento completo do processo de produção, não sendo apenas meros mecânicos ou ampliações de máquinas, podendo a todo instante utilizar as suas capacidades criativas, e principalmente compreendendo as realidades sociais distintas das classes sociais, podendo, assim, superar o capitalismo.

De encontro, embora utilizando o mesmo termo, a concepção burguesa ou capitalista de uma educação politécnica visava a outro tipo de trabalhador. A politecnia burguesa concebia ao indivíduo a disponibilidade para os vários trabalhos, para acompanhar a

organização social do trabalho a partir de uma formação multiprofissional. Seria o trabalhador polivalente, multicompetente. Desta forma, a produção não dispensaria tempo com a nova qualificação de um velho trabalhador, tendo no mercado indivíduos multiprofissionais, com múltiplas competências para atender aos processos de produção.

A diferença das concepções, embora o uso do mesmo termo, é que o princípio educativo marxista considera a educação como um processo integral, de formação completa do indivíduo que abrange não só uma instrução prática, mas também intelectual e corporal. O conteúdo de seu conceito, construído de forma histórica e crítica, está em um patamar superior considerando estas discussões de nomenclaturas ou traduções quando se considera a produção intelectual de Marx em sua totalidade, não sendo relevante se vamos denominar a proposta educacional marxista de politécnica ou não. Importante é o destaque da concepção de onilateralidade, de formação integral na instrução dos trabalhadores, de como esta formação supera o contexto capitalista.

Essa formação politécnica marxista daria ao indivíduo a capacidade de se desenvolver plenamente para superar a divisão social do trabalho e acompanhar as novas relações sociais que estão em constantes transformações. Para tanto, expôs da seguinte maneira a proposta de educação e trabalho no interior de sua concepção de sociedade:

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente a todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe (Marx, 1869 apud Marx; Engels, 2004, p.106).

As concepções da proposta marxista de formação integral do trabalhador encontram-se, também, na escola unitária de Gramsci (2001). As perspectivas do marxista italiano quanto à educação centram-se na ideia de liberdade, universal e historicamente obtida. Sobre a relação da educação com a liberdade em Gramsci, Nosella (1992, p. 130) nos afirma que “trata-se de uma liberdade histórica, concreta, universal, em suma, industrial. Essa liberdade, inclusive, não é resultado espontâneo da evolução; deve ser estudada, compreendida, resgatada, concretizada e ensinada: por isso, sua conquista [da liberdade] é o objetivo último da escola de Gramsci”.

A escola seria um lugar que possibilitaria à criança a formação, adquirindo os princípios gerais para o desenvolvimento do caráter. Neste momento, o uso da disciplina é fundamental para ensinar as crianças a controlar os seus instintos e os automatismos da cultura moderna. Apenas com estes ensinamentos elas poderiam exercer a liberdade, pois, para Gramsci (2001), o automatismo se contrapõe ao arbítrio, e não à liberdade.

Quando o processo de adaptação se completou, verifica-se na realidade que o cérebro do operário, em vez de mumificar-se, alcançou um estado de completa liberdade. Mecanizou-se completamente apenas o gesto físico; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmo intenso, ‘aninhou-se’ nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre e desimpedido para outras ocupações. Do mesmo modo como caminhamos sem necessidade de refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronizadamente todas as partes do corpo, de acordo com aquele determinado modo que é necessário para caminhar, assim também ocorreu e continuará a ocorrer na indústria com relação aos gestos fundamentais do ofício; caminhamos automaticamente e, ao mesmo tempo, podemos pensar em tudo o que quisermos (Gramsci, 2001, p. 272).

A escola, portanto, seria um lugar que não definiria de forma linear o futuro dos indivíduos, obrigando sua vontade e inteligência a um determinado caminho. A escola seria um lugar de iniciativas, e não de mecanicidades. Na adolescência, quando o espírito de autonomia e criatividade tomasse conta do indivíduo, os aprendizados da infância se desenvolveriam em autodisciplina como uma resposta de defesa da liberdade, orientando a liberdade e a criatividade pelo uso dos automatismos como horários e estudos. Na continuidade dos estudos para a juventude, nas palavras de Nosella (1992, p. 131), compreende-se que “nas universidades, chega o jovem mais amadurecido pelo exercício da liberdade e, em vez de procurar tardia e elementarmente exercitá-la, procurará aprofundar os aspectos da cultura e da produção que lhe interessam e de que precisa”.

A consideração destes caminhos pedagógicos leva-nos a compreender que o princípio educativo do marxista italiano é também baseado na relação educação e trabalho, de forma integrada. Esta seria a escola do trabalho. A integração é o objetivo da luta pedagógica gramsciana, sendo todos os homens capazes, de forma igual, de saber e fazer, rompendo a dicotomia do trabalho manual e intelectual, da execução e da elaboração. A formação integral, tanto para o controle dos instintos para a vida social quanto para o trabalho possibilita ao homem uma posição não subalterna ou um papel secundário.

O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. Esse fim, obviamente, deverá

ser diferente, pois escolas produzem algo diferente nas fábricas, como aliás também estas não produzem todas a mesma coisa. A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material. Ou seja, a organicidade entre fábrica e escola ocorre (deve ocorrer) a nível de método (no sentido mais amplo) e não a nível de técnicas ou de fim imediato. Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista, centrando-se na ideia de atuar a liberdade concreta e universal do homem (Nosella, 1992, p. 37).

Sobre os proletários, trabalhadores de seu contexto histórico, e a educação formal dos mesmos, Gramsci (2004, p. 101) defende que:

Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual.

Caminhando na discussão da educação integral, Paiva (1989 apud Frigotto, 1995, p.143) afirma que “existe clareza suficiente de que é sobre a base de formação geral e sobre patamares elevados de educação formal que a discussão a respeito de profissionalização começa”. Ou seja, pensar uma educação integral é o princípio da educação para aqueles que confiam na superação da dualidade escolar concomitante com a da divisão social de classes. Se não concomitante, compreende-se a relação intrínseca entre tais dualidades como fundamental na compreensão sobre o tipo de educação a que os indivíduos têm direito.

No Brasil, de forma diferente, pode-se localizar a discussão a partir de “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), assinado por inúmeros intelectuais brasileiros, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meirelles e Paschoal Lemme.

Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional (Manifesto, 1932, p.190).

O conteúdo do documento, formulado a partir de inúmeros debates, trata da reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo -, face à dificuldade de se enfrentar o tradicionalismo nas escolas do país. Os intelectuais que o formularam compreendiam a

educação como um problema nacional, podendo ser solucionado apenas quando as reformas econômicas e educacionais acontecessem de forma concomitante. Compreendendo as duas esferas como interligadas, tem-se no documento escolanovista o problema principal da educação, em termos gerais: a falta de determinação dos fins da educação e da aplicação dela. Portanto, necessitava-se de uma visão ampla de educação, uma cultura geral, pois:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação (Manifesto, 1932, p.188)

O movimento buscou concretizar uma nova política educacional, que preparava para a grande reforma que estava a ocorrer no país: a modernidade. Afinal:

Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (Manifesto, 1932, p.189)

Aos poucos é que se atingiria o objetivo, mudando por pontos e questões até se chegar à grande revolução educacional de que a República Federativa brasileira necessitava. O problema das reformas anteriores estava na falta de uma visão global do problema educativo. Com essa visão global, pontos desviados poderiam ser corrigidos, desenvolvidos, e assim o sistema orgânico da educação se desenvolveria. Dessa forma, a Educação Nova era uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional. Aos autores do documento, a educação possui uma função social e eminentemente pública, apesar dos escolanovistas não tirarem da família a formação, embora parcial, social e moral do indivíduo.

O documento expõe ainda os princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. A laicidade dá-se pelo respeito à integridade da personalidade em formação, não tendo o indivíduo de aceitar ou submeter sua personalidade às imposições de uma cultura ou idéia. A gratuidade dá-se ao princípio igualitário de acessibilidade do ensino, enquanto a obrigatoriedade é contra a exploração humana da modernidade, que mutila a criança e o jovem através do trabalho precoce. A respeito da coeducação, fala-se da educação a ambos os sexos, sem diferenciações, respeitando o princípio da igualdade. Dessa forma a educação seria mais econômica e fácil. Para eles, “ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em

cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção do mundo” (Manifesto, 1932, p.191).

Esse desenvolvimento integral de que trata o documento teve como aliado o educador Anísio Teixeira, nos anos 1950. Por meio de suas ideias, compreendemos quais são os ideais básicos desta educação. Para ele, a escola precisava moldar-se ao processo pelo qual passava o país, a fim de entrar em concordância com o caminho que tomava a economia e a política brasileira. Com o desenvolvimento tecnológico, que adentrava a sociedade tornando-a complexa e dinâmica, a educação deveria abandonar o *laissez-faire* e partir ao encontro de um planejamento educacional, um sistema intencional de educação escolar.

Ao elaborar suas propostas educacionais e pedagógicas, estava clara a influência, em Anísio Teixeira, da perspectiva liberal, principalmente advinda de John Dewey. Em relação ao rápido desenvolvimento industrial e urbano que passava os Estados Unidos da América, Dewey preocupava-se em defender uma escola não mais intelectualista, mas, sim, uma escola prática que respondesse às novas circunstâncias da vida prática. Uma formação completa ao povo abriria o caminho para a sociedade democrática e industrial que se instalara.

A aplicabilidade de alguma coisa ao mundo não significa a aplicabilidade àquilo que já é passado e findo, o que fica fora de questão pela natureza do caso; significa aplicabilidade ao que está ainda sucedendo, ao que ainda não está estabelecido no cenário mutável de que fazemos parte (Dewey, 1959, p. 373).

Em acordo a Dewey, Anísio Teixeira coloca-se como principal representante dos seus ideários no Brasil. Com a entrada do país na era industrial e moderna, o educador mostrava a necessidade de dar aos indivíduos conhecimentos fundamentais para que pudessem desfrutar da vida social e individual na democracia. A escola, como instituição educacional criada para dar continuidade do processo de vida social e cultural, não poderia mais limitar-se à contemplação e ilustração. Teria, agora, como dever desenvolver o pensamento reflexivo, a consciência crítica, capaz de compreender a si mesma na conjuntura do processo histórico do país.

O educador considerava, ainda, sendo a educação não um privilégio, proporcionar o ensino comum a todos, democratizando a educação por meio da universalização da escola básica e, progressivamente, dos outros graus de ensino. A escola deveria modificar-se de acordo com a etapa de transformação na qual se encontrava o país. A forma social da educação deveria ser ditada pelo grau de adiantamento do processo de desenvolvimento,

salientando que o índice educacional de um país acompanha, contemporaneamente, seu processo socioeconômico de transformação.

A escola, assim, visa tão somente, inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre as nossas instituições políticas e a prática da cidadania (Teixeira, 1953, p. 10).

Complementa que:

A escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou ‘escolásticos’ e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados, em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (Teixeira, 1957, p. 19).

A questão que incomodava o educador estava no caráter seletivo da educação brasileira. Retrata que, na época, não diferente do retrato que ainda temos da educação brasileira no século XXI, “ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras” (Teixeira, 1957, p. 28). Dever constitucional, democrático e imprescindível do Governo, para o intelectual brasileiro, a proposta educacional e pedagógica deveria ser formar a população para o trabalho comum em uma educação primária comum, indispensável para o estabelecimento de uma nação, de um corpo uno; oferecer uma escola média que atendesse à variedade das habilidades e aptidões encontradas no seio da sociedade civil; e, finalmente, oferecer uma escola superior capaz de fomentar a mais alta cultura concomitante com uma especialização.

Para tanto, Anísio Teixeira possuía propostas práticas que entrelaçavam a escola com o mundo do trabalho. No que tange à educação primária, responsável por ministrar uma cultura básica ao povo brasileiro, discorreu, assim, sobre a didática.

A didática dessa escola obedeceria ao princípio de que as atividades infantis, predominantemente lúdicas, evoluem naturalmente para o trabalho, que é um jogo mais responsável e com maior atenção nos resultados, e do trabalho evoluem para o estudo, que é a preocupação mais intelectual de conduzir o trabalho sob forma racional [...]. Quando esse interesse intelectual se desenvolve bastante para se tornar uma atividade em si mesma, teremos o intelectual, o cientista, o pesquisador e o pensador, que irão constituir os corpos especializados da Nação para o seu desenvolvimento cultural e científico (Teixeira, 1957a, p. 3).

Em relação ao ensino médio, distribuído em secundário, técnico-industrial, agrícola, comercial e normal ou pedagógico, salientou a divergência entre o primeiro, nitidamente intelectualista, e os demais, de caráter profissional, identificando a necessidade da educação que sucede à formação fundamental básica possuir características técnicas, habilitando seus alunos à posse de um instrumento de trabalho no campo que fosse técnico, científico ou literário. Pois a civilização tecnológica impunha, em ritmo acelerado, novos métodos de vestir, de residir, de se comportar, de se alimentar, exigindo uma educação escolar desenvolvida ao ponto de permitir a compreensão das novas complexidades da vida.

Essa formação não é propriamente intelectual, embora, exija certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a escrita e a aritmética, e certo mínimo de informação e conhecimento. É uma formação prática, destinada a dar ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida comum (Teixeira, 1976, p. 37).

Em relação ao ensino superior, Anísio Teixeira era categórico no que tange à responsabilidade do Estado. A educação primária estava na base da pirâmide, sustentando todo o progresso advindo da esfera educacional, sendo a segurança da estabilidade social. Deveria ser fornecida uma educação básica aos muitos, e depois aos poucos fornecer a educação subsequente. Afirma que a educação superior era, também, importante e essencial ao Estado, mas que este deveria custear apenas uma parcela, sem sacrificar a educação popular.

Façamos do nosso sistema escolar um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social. Mas com um vigoroso espírito de justiça, dando primeiro aos muitos aquele mínimo de educação, sem o qual a vida não terá significação nem poderá sequer ser decentemente vivida, e depois, aos *poucos*, a melhor educação possível, obrigando, porém, estes poucos a custear, sempre que possível, pelo menos parte dessa educação, e, no caso de ser preciso ou de justiça, pelo valor do estudante, dá-la gratuita, caracterizando de modo indisfarçável a dívida que está ele a assumir para com a sociedade. A educação mais alta que assim está a receber não lhe dá direitos nem o faz credor da sociedade, antes lhe dá deveres e responsabilidades, fã-lo o devedor de um débito que só a sua produtividade real poderá pagar (Teixeira, 1957a, p. 14).

Estas foram as ideias de educação que, em síntese, Anísio Teixeira expôs como necessárias ao desenvolvimento da sociedade e principalmente da democracia, trazendo condições para sua efetivação. Em síntese, o foco estava na defesa de uma escola que fosse pública e democrática para uma sociedade também democrática.

Capítulo 3

RETORNANDO À ESCOLA: DOS DIREITOS SOCIAIS À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

A busca pela compreensão do significado da escolarização para os trabalhadores adultos de Goiânia/GO que retornaram à escola inicia-se no presente capítulo por meio da exploração dos dados coletados do questionário da Secretaria Municipal de Educação e das entrevistas realizadas. Importa ressaltar a procura por abstrair a relação desta realidade com o trabalho e a educação, duas categorias que se inter cruzam ao longo da trajetória destas pessoas.

A compreensão dos educandos na perspectiva de que o ponto de partida para um estudo da Educação de Jovens e Adultos seja perguntar quem são estes adultos (Arroyo, 2006) foi fundamental para compreendermos o contexto deste retorno ao processo de escolarização, as motivações, as vontades e, principalmente, para compreendermos que este retorno está marcado pelas suas trajetórias de rupturas e descontinuidades. Destaca-se a árdua tarefa de conciliar família, trabalho e escola pela procura de melhores condições de vida e trabalho, ou seja, pela procura por seus direitos sociais.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pela pesquisa foi o contato com os educandos, que teve intermédio dos docentes das escolas. Os educandos mais jovens se comportaram de forma mais retraída para a pesquisa, seja pelas suas experiências de vida ou pelo receio de exposição de uma vida marcada por diversas exclusões sociais. A dificuldade no contato com os mais jovens direcionou a pesquisa aos educandos trabalhadores adultos, que se mostraram solícitos após inúmeras conversas informais.

Como fonte histórica, estas histórias podem desaparecer, assim como estas significações e percepções, sendo dados preciosos que pessoas que vivenciaram determinadas situações são detentores. São informações e sensibilidades retidas nas memórias das pessoas que podem não ter sido socializadas ou que podem não se organizar para uma compreensão objetiva da realidade. Para obter esse material, vivo e afetivo, é preciso um trabalho árduo e coletivo, sobretudo, a partir da conscientização da importância destes dados para a construção de uma nova história da educação do trabalhador brasileiro.

3.1 O trabalhador e a escola

A forma como os educandos descrevem o início da vida escolar remete ao conceito de *habitus*, de Bourdieu (1987, 2007), que nos seus estudos procura analisar a relação indivíduo e sociedade. O uso do conceito para a compreensão do discurso e das falas dos educandos entrevistados destaca a distância social que existe entre o passado e o futuro que planejam e a forma com que as condições subjetivas acabam por criar uma homogeneidade entre eles.

Estão sujeitos aos mesmos fatores condicionantes; conseqüentemente, eles têm toda a chance de desenvolver as mesmas disposições e interesses e de produzir as mesmas práticas e representações. Aqueles que ocupam posições semelhantes têm toda a chance de desenvolver o mesmo *habitus* (Bourdieu, 1987. p. 5).

Desta forma, é revelado que o individual e o subjetivo é social e coletivo. As falas figuram o modo com a sociedade depositou nestes educandos formas de disposições duráveis e propensões estruturadas para pensar e agir, guiando-os em respostas às solicitações do meio social. Sobre o conceito de *habitus*:

é durável mas não estático ou eterno: as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas. [...] contudo, é dotado de inércia incorporada, na medida em que o *habitus* tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que os geraram e na medida em que cada uma de suas camadas opera como um prisma por meio do qual as últimas experiências são filtradas e os subseqüentes estratos de disposições são sobrepostos (daí o peso desproporcionado dos esquemas implantados na infância) (Wacquant, 2007, p. 67).

As condições subjetivas, no entanto, não podem ser fator único e autossuficiente para compreender uma ação ou uma resposta do educando aos questionamentos do meio social: elas fazem parte de um conjunto, dinâmico, de influências de diferentes ambientes que são interiorizados e exteriorizados ao longo da vida de uma pessoa. Desta forma, não sendo a matriz de uma ação, mas parte dela, revelam a coesão e a perpetuação de modos de pensar, de agir e de responder aos questionamentos não só de um entrevistador, mas de situações do dia a dia. Afinal, “*habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social [...] creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo” (Setton, 2002, p. 61).

As falas e o discurso referente às dificuldades do passado que ecoam no presente os definem como trabalhadores precarizados. De acordo com Standing (2013), o precariado é

uma nova classe formada por pessoas que não são ancoradas em uma vida de garantias trabalhistas, não possuem empregos permanentes e geralmente nem sabem que integram a classe dos precariados. São trabalhadores que carecem de autoestima e dignidade social em seus trabalhos pois, “quando estão empregados, ocupam empregos desprovidos de carreira e sem tradições de memória social” (Standing, 2013, p.31). Complementa:

Há duas maneiras de definir o que queremos dizer com precariado. Uma delas é dizer que se trata de um grupo socioeconômico distinto, de modo que, por definição, uma pessoa faz parte dele ou não. (...) Nesse espírito, o precariado poderia ser descrito como um neologismo que combina o adjetivo “precário” e o substantivo relacionado “proletariado”. (...) À medida que as desigualdades aumentaram e que o mundo se moveu na direção de um mercado de trabalho aberto e flexível, a classe não desapareceu. Em vez disso, surgiu uma estrutura de classe global mais fragmentada (Standing, 2013, p.23)

Os educandos entrevistados são ainda de acordo com a descrição de Oliveira (1999) sobre o adulto da educação de jovens e adultos. Migrantes provenientes de áreas rurais empobrecidas, que se tornam uma massa homogênea no que diz respeito a um aspecto cultural relevante, foram excluídos da escola regular. Dos cento e oito sujeitos que responderam ao questionário da pesquisa, 67,8% dos educandos nasceram fora do estado de Goiás/GO, sendo oriundos principalmente do estado do Tocantins e Maranhão.

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (Oliveira, 1999, p. 1).

Sobre esta migração, uma das entrevistadas relata sua trajetória, comum a muitos educandos e de acordo com a descrição do autor: “nasci em Imperatriz, fui criada em Tocantinópolis e com quatorze anos fui pra Brasília. Morei mais de dez anos em Brasília e há sete anos moro aqui [em Goiânia]” (Entrevista 1, 2012).

Em relação à trajetória da vida escolar, a qual comporta uma série de exclusões sociais, fazem referência a capital econômico e capital cultural quanto à primeira interrupção, que ocorreu de forma precoce. Esta diferenciação entre econômico e cultural na presente análise é uma tentativa de limitar o econômico apenas ao aspecto do trabalho, tendo em vista que os aspectos culturais destes educandos sofrem interferência direta do aspecto econômico. A classe social na qual se encontram é determinada pelos dois aspectos. O capital, tanto econômico quanto cultural, é princípio constitutivo das classes.

A exclusão pelo aspecto econômico, a falta de emprego ou a precariedade do mesmo é igualmente uma perda de relações sociais. Entre os educandos, 75,9% moram de aluguel, o que significa que mais da metade do público da escola não estão fixos naquela região da cidade, existindo uma intensa migração no interior da cidade. Este dado aponta as dificuldades nas relações sociais e até mesmo no envolvimento com as organizações sociais locais, como a Associação de Moradores. Devido a inúmeras dificuldades, como a distância até o trabalho ou o aumento anual do valor do aluguel, podem não estar morando naquele setor no próximo ano, o que dificulta a permanência na escola, considerando que 76,8% vão à escola a pé. Ou seja, moram perto da escola. Aproximadamente 5% revelaram que já deixaram de estudar pela segunda vez por causa da distância da escola.

As entrevistas referem-se ainda à falta de estrutura escolar e de informações que perpassam os locais em que residiram ao longo de suas trajetórias.

Eu fui colocada na escola com sete anos, assim como a maioria dos meus irmãos. Naquela época eu não tinha necessidade. Morava na roça e não tinha condições de ir estudar na cidade. Era escola de fazenda, não tinha negócio de começar no jardim. Era pré, primeira, segunda e terceira série. Só de aprender a ler e escrever já estava bom (entrevista D, 2013).

Nota-se que a educação na zona rural do país é colocada de lado há tempos. Em entrevista, os educandos compreendem esta distinção entre educação rural e urbana. “Eu nasci e me criei na roça. A gente não tinha oportunidades” (Entrevista E, 2013). Ou ainda: “Meu pai tinha vontade que eu aprendesse ler, mas a gente foi criado na roça” (Entrevista K, 2013). Estas declarações dos entrevistados confirmam os dados já expostos anteriormente do Comunicado n. 66 do IPEA sobre a população urbana/metropolitana que “tem, na média, 3,9 anos de estudo a mais que a população rural” (BRASIL, 2010, p. 5). De fato, a população rural tem uma desvantagem em relação à população urbana não só em termos de recursos financeiros¹⁴, mas também educacionais.

O desenvolvimento desigual nas diferentes regiões, a diferente distribuição de renda – o latifúndio –, e as relações sociais de trabalho e produção arcaicas no campo fazem com que se aumente a concentração de propriedade e da renda no campo, assim como pobreza aos demais moradores das regiões. “O descaso com a educação no meio rural tem levado a uma

¹⁴ A questão da escola na zona rural e na zona urbana, destacando as diferenças, as contradições e as dificuldades de cada uma, principalmente no que tange às desigualdades escolares, está em acordo com a teoria de Bourdieu (1966, 2007, 2011) de que existe uma relação fundamental entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, produzindo não só uma oposição entre culturas (rural e urbana) no que diz respeito ao capital financeiro, mas também entre as formas de se relacionar com o mundo.

compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudos” (Camini, 1998, p. 37).

A descrição dos educandos sobre o primeiro contato com a escolarização formal não corresponde, assim, a uma boa lembrança da infância. Muitos relatam a dificuldade de ir à escola por causa da distância, o desânimo em decorrência da falta de estrutura e da ausência de professores e, principalmente, pela falta de oportunidade de se dedicar exclusivamente aos estudos, não precisando trabalhar. São comuns relatos, como “comecei a estudar no interior, na roça e a gente ia uma vez na semana ou duas, o resto a gente não ia mais” (Entrevista E, 2013) e “normalmente o serviço que eu encontrava não permitia que eu estudasse e conciliasse os estudos (Entrevista F, 2013).

A partir de inúmeras dificuldades relatadas pelos educandos, destaca-se o caráter estrutural da situação escolar, e não de responsabilidade individual. Pois, “boa parte da diferença entre a educação rural e urbana é explicada pelas diferenças nas características das escolas. [...] metade da diferença de resultados entre o rural e o urbano deve-se às características das escolas rurais e não a algo inerente ao caráter rural” (Bof, 2006, p. 62).

A afirmação do autor é importante para que seja definida a não responsabilidade do educando com relação ao início e à interrupção de sua vida escolar e, ainda, o caráter excludente e seletivo da educação básica brasileira, que tem como prioridade as zonas urbanas em detrimento das zonas rurais ou interioranas do país. O fato de ser oriundo de uma zona rural não poderia ser determinante na qualidade do ensino, mas o é por questões alheias ao próprio educando trabalhador, que passa por dificuldades extras, como a dificuldade de acesso ao ensino oferecido.

As dificuldades neste primeiro contato com o processo de escolarização são consideradas, também, como motivo para o abandono atualmente. Aproximadamente 38% dos educandos afirmam que existe a previsão neste ano de não frequentarem as aulas todos os dias ou de chegarem fora do horário estabelecido, principalmente por responsabilidades familiares (15,7%), inadequação dos horários de trabalho e estudo (10%) e cansaço (9%). Somam-se aos motivos alegados a distância da residência até a escola e da escola até o local de trabalho. Entre as razões de abandono do processo de escolarização estão a falta de tempo devido a outras responsabilidades (15,7%), a dificuldade em conciliar os horários de estudo e trabalho (15,7%), o nascimento dos filhos e cuidados dos afazeres do lar (11,1%).

Sobre a rotina atual, relatam as dificuldades. Dizem que “é muito esforçado [...]. Às vezes, eu chego aqui no colégio e vou dormir, cansado. Eu acordo às quatro horas da manhã

pra ir pro serviço. Eu fico das quatro até duas horas da tarde só ralando. Depois que eu paro para comer e descansar” (Entrevista B, 2013). Ou, ainda, que:

É complicado. Acordo às quatro da manhã. Sou o primeiro a chegar no serviço e o último a sair. Muito pesado. Ainda faço curso na Microlins e já venho direto pra escola. Tem dia que chego do serviço às 5h30, tomo banho e entro seis horas no curso. E tem que estar às sete horas na escola. Eu chego em casa às onze horas. É muito correria. Torno a dormir e já tem que acordar de novo (Entrevista C, 2013).

Sobre o cansaço, um educando afirma que “Não teve nem um aluno assim que desistiu porque “ah tá chato”, essas coisas assim. Foi por causa de coisas bem fortes mesmo, mudar de cidade, ou encontrar um emprego que fosse a noite, alguma coisa nesse sentido” (Entrevista 5, 2012). A desistência, ou a vontade de desistir, no entanto, não é característico nos educandos. Relatam que “o desafio que eu acho maior é o meu cansaço mesmo. Igual o dia que a gente trabalha aquele dia a gente vem na aula meio na marra, se não fosse a vontade da gente eu não vinha não” (Entrevista 4, 2012). Enquanto outro salienta que:

Tem dia que a gente nem está com vontade de vim, vontade de deitar e dormir, principalmente a gente que acorda às cinco horas da manhã todos os dias. Você tem que vencer o cansaço também. Só não venho se a minha cabeça tiver doendo, pior coisa é você estudar com dor de cabeça, vim duas vezes, mas fui embora, porque não tem como, porque o estudo depende muito da sua cabeça. Se você tiver com a cabeça doendo e vai estudar e só piora a coisa. Melhor ficar em casa (Entrevista L, 2013).

Tais dificuldades, somadas à situação socioeconômica, contribuem para a passagem curta e não sistemática pela escola. Como afirmam Barreto e Carlos (2005, p. 67) sobre o fato de que os educandos adultos trabalhadores “nem de leve desconfiam que vivem em uma sociedade de classes cujas relações interferem significativamente nos destinos individuais”, os educandos declaram que, se não fossem as situações socioeconômicas de sua família na época em que cursaram o ensino fundamental, o teriam concluído em tempo hábil e, provavelmente, teriam hoje melhores condições de vida. Afirmam que pararam de estudar “por falta de oportunidade mesmo” (Entrevista C, 2013) e que “foi ruim porque eu não terminei os estudos. A pessoa aprender a trabalhar e não ter um estudo bom é muito ruim” (Entrevista A, 2013).

As entrevistas revelam que o aspecto econômico diz respeito à questão do mercado de trabalho, fazendo referência à necessidade de optar entre estudar ou trabalhar, evidenciando a ausência de integração ao trabalho que tanto necessita ter a educação formal. O fato é que urgências materiais e temporais fazem parte do cotidiano destas pessoas. A grande maioria dos educandos relatou que o trabalho era uma necessidade maior do que o saber ler e escrever.

Sempre gostei de estudar. Só parei porque não tive mais como mesmo. O serviço pesou, a necessidade de trabalhar pesou mais. Meus pais eram pobres e tinha muitos filhos e morava em roça e tinha que trabalhar para ajudar em casa. [...] A gente trabalhava para a família, e não para a gente (Entrevista D, 2013).

E, ainda:

Parei de estudar porque eu tinha que ficar em casa tomando conta dos meus irmãos. Minha mãe foi muito doente, aí então eu cuidei dos meus irmãos pra eles irem pra escola. Botava eles pra escola e tinha que ficar em casa. Aí eu fui pra escola acho que eu estudei uns dois, três anos só (Entrevista 2, 2012).

Relatam ainda as condições precárias de trabalho a que eram submetidos quando ainda crianças ou adolescentes, geralmente, no interior dos seus Estados de origem. Muitos começaram trabalhando em roças, junto às famílias, “trabalhando em carvoaria, fazendo carvão, enchia o forno e tirava o carvão” (Entrevista B, 2013) e “com tomate, horta de tomate, na roça” (Entrevista C, 2013). Ao final do relato sobre o início das atividades profissionais em suas vidas, motivo principal da descontinuidade da vida escolar, a grande maioria conclui que já trabalhou “com um bocado de coisa” (Entrevista B, 2013).

As entrevistas fazem referência, também, à falta de interesse pela escola e à falta de apoio da família. Exaltam a necessidade deste apoio e como o compreendem atualmente.

Eu não tive foi apoio da família [...]. Eu tenho um pai que eu conheço ele, mas não sou registrado como filho dele. Ele só diz que é o meu pai, mas nunca disse “você tem que estudar! Vamos estudar! Eu vou levar você para o colégio, você vai estudar e vai ser alguma coisa” nunca chegou e falou isso pra mim (Entrevista B, 2013).

Sobre a atitude do educando trabalhador como pai em relação à ida dos filhos à escola, declaram que é “muito bom você ter seus filhos, você que é mãe de família. Incentivar seu filho a estudar. Não só incentivar, mas vim na escola de vez em quando e ver como está ele nos estudos. Isso é uma coisa muito boa” (Entrevista C, 2013). E ainda: “É muito importante, ainda mais eu que parei de estudar e arrependi muito e hoje eu voltei pra ter uma profissão melhor” (Entrevista I, 2013).

Aprende mais rápido e tem mais facilidade em aprender. Acostuma também ir pra escola e desenvolve bastante, aprende rápido. Meus filhos quando eu coloquei eles no colégio eles tinham cinco aninhos de idade [...]. A mais nova está com 13 anos e vai fazer 14 anos no mês de outubro e ela está bem adiantada. Muito bom colocar os filhos pra estudar (Entrevista M, 2013).

Eu não estudei porque eu não tive oportunidade. Mas hoje o pessoal tem. Tem um pai que luta por ele pra estudar, mas eles estão abandonando a escola. Eu tenho um lá que tinha mandado ele ir embora está com um ano e pouco. Largou de estudar e não quis trabalhar e falei 'vou mandar você embora'. Agora eu trouxe ele! Ele está trabalhando e fez a matrícula dele e vai começar de novo a estudar. Ele parou antes de terminar a oitava [série]. Já era pra ter terminado, mas no meio do ano ele parou (Entrevista L, 2013).

A bagagem cultural destes trabalhadores, incluindo a importância que dão à escolarização, está relacionada ao acesso a conhecimentos e informações de uma cultura específica considerada legítima, mais legítima ou superior pela sociedade. Sabendo que a televisão é a principal fonte de legitimação de uma cultura elitista¹⁵, vale ressaltar que 74% dos educandos a utilizam para se informar. Também pela dificuldade de leitura e de tempo para se dedicar à informação, o jornal impresso, de acesso popular, é utilizado para informar apenas 32% dos educandos; enquanto a revista corresponde a, aproximadamente, 13%.

Estes dados são fundamentais para compreendermos a autoestima destas pessoas, a dificuldade deste retorno à escola, principalmente pela ideia de que não conseguiriam concluir os estudos, e sobre como se percebiam e se percebem hoje na sociedade após este retorno. Dizem: “Eu ainda falei pra ela: não, velho não aprende mais nada não. E eu fiquei com medo de vir, mas eu aprendi bastante, eu aprendi bastante coisa, mas quero aprender mais” (Entrevista 2, 2012). “Graças a Deus os professores são todos profissionais que ajuda a gente a adquirir mais conhecimento. Se não fosse a paciência deles, eu acho que não ia conseguir aprender a ler e escrever. É muita informação que a gente não consegue entender, a gente que é velho” (Entrevista 3, 2012).

Se a gente for olhar assim a época da gente, porque na minha época não tinha condição, agora hoje que está tendo condição, eu tenho que enfrentar hoje. Tem um ditado: nunca é tarde pra pessoa ser feliz. Agora uma coisa que a gente vai realizar, o sonho que a gente tem, a gente pode assim depois de velho receber o diploma, mesmo o fundamental. E eu quero continuar para frente, entendeu? (Entrevista 4, 2012).

Nota-se que as identidades sociais dos educandos foram construídas considerando a intercepção entre as trajetórias na vida escolar e as trajetórias no trabalho, que caminham se

¹⁵Os estudos sobre os meios de comunicações como propagação e legitimação de uma cultura elitista se encontram em diversos estudos (Miceli, 1973; Althusser, 1989). “O Brasil, juntamente com outros países latino-americanos, constrói, respectivamente, uma história cultural a partir de outras influências. Antes que a escola se universalizasse, antes que o saber formal se tornasse referência educativa para grande parte de nossa população, antes que a língua escrita estivesse generalizada em todo o território nacional, o rádio, a TV e o cinema já eram velhos conhecidos da população. É possível pois considerar que o imaginário ficcional das mídias há muito mais tempo vem colonizando os nossos espíritos. É possível considerar que esse imaginário está mais presente e é mais familiar no cotidiano dos segmentos sociais brasileiros, sobretudo os segmentos com baixa escolaridade, do que propriamente a cultura escolar” (Setton, 2004, p. 62).

intercruzando em vários momentos de suas vidas, da infância aos dias atuais. A questão do acesso e da permanência na escola está, assim, além das políticas de universalização do ensino fundamental, mas em categorias de análise como trabalho e desigualdades sociais. Destaca-se que, de acordo com os dados, 66,6% dos educandos recebem até um salário mínimo. Soma-se a estes dados a constatação de que aproximadamente 40% têm filhos e 70% se declaram solteiros. Ou seja, uma considerável parcela dos educandos têm filhos, são mães, pais e solteiros e recebem até um salário mínimo por mês, indicando uma nova estruturação familiar.

As dificuldades de conciliar família, trabalho e escola, no entanto, são menores que as dificuldades da falta de escolarização. Relatam que “a gente sofre muito por falta do estudo. Qualquer tipo de serviço hoje se você não tiver um estudo fica dispendioso, fica muito difícil” (Entrevista L, 2013). Outro educando complementa:

Porque muitas vezes o que você lê e se você não tem um estudo como você vai dá conta de ler aquilo ali e vai explicar? Você vai saber o que está explicando ali? Você não sabe. Não tem como, é muito difícil. Então você tem que ter um pouco de estudo para quando a pessoa passar pra você ler você saiba ler e entender um pouco. Senão não tem como. Por isso que depende muito do estudo. Sem estudo fica difícil. Acaba ficando pra trás. Até na roça hoje o pessoal que trabalha com maquinário precisa de curso. O maquinário hoje está ficando cada dia mais moderno e precisa de curso de computação e do estudo. Então nem na roça não trabalha. Esse que é o problema que nós temos pra frente (Entrevista N, 2013).

O que existiu na trajetória escolar dos educandos, portanto, foi uma exclusão *da* escola, e não *na* escola. Embora tivessem dificuldades de acesso, todos, antes dos dez anos de idade, tiveram acesso ao sistema escolar e não concluíram o ensino fundamental por motivos extraescolares, como a necessidade de trabalhar. Pararam de estudar por mais de cinco anos 12% dos educandos, e por dez anos 3,7%. Desta forma, ressalta-se a existência de uma concepção de escola fora da sociedade, como algo estranho e indiferente ao que é estabelecido e ao que acontece na comunidade. Ou se trabalha ou se estuda.

A importância da formação escolar se configurou após inúmeras exclusões dos meios sociais por ausência de conclusão dos estudos. A vontade de vencer na vida e dar um futuro melhor à família é o motivo do retorno aos estudos de 49,1% dos educandos, sendo que, também, os motiva a aquisição de novos conhecimentos (51,9%) e a possibilidade de interagir com outras pessoas (10,2%). Os motivos da volta à escola se constituem, assim como a trajetória da vida escolar e a primeira interrupção, por dois aspectos que se interceptam: econômico e cultural. As entrevistas revelam que para dar um futuro melhor à família, ter novos conhecimentos e interagir com outras pessoas é fundamental uma luta contra o que

Sennett (2006) denomina “o fantasma da inutilidade”, o novo assombro dos trabalhadores. Tal fantasma é o desemprego. Para Standing (2013, p. 77):

O desemprego faz parte da vida do precariado. Mas lidar com ele tem sido mais difícil porque tem acontecido uma revisão de atitudes. Na era da pré-globalização, o desemprego era considerado algo decorrente de fatores econômicos e estruturais. O desempregado era um infeliz, no lugar errado e na época errada. (...) No modelo neoliberal, o desemprego tornou-se uma questão de responsabilidade individual, tornando-o quase “voluntário”. As pessoas passaram a ser consideradas como mais ou menos “empregáveis”.

Ainda “empregáveis”, os educandos trabalhadores se envolvem em atividades como artesanato, auxiliar de escritório, auxiliar de pintura, auxiliar de produção, costureira, doceiro, garçoneiro, jardineiro, operador de empilhadeira, pedreiro, pintor de móveis, e servente de construção, entre outras. Encontram-se em tais atividades profissionais, há um ano, 18,5% educandos trabalhadores, enquanto 3,7% têm a mesma atividade há no máximo dois anos. Apenas 0,9% dos educandos têm a mesma profissão há mais de trinta meses. Além disso, 42% revelam que a vontade de se estabelecer na profissão motivou a escolha para o curso da qualificação profissional, à frente da expectativa salarial (28%). A estabilidade consta, também, na preferência em trabalhar em uma empresa (77%) em vez de ser um trabalhador autônomo (18%).

Para Sennett (2006, p. 84), “são três as forças que configuram a moderna ameaça do fantasma da inutilidade: a oferta global de mão de obra, a automação e a gestão do envelhecimento”, ou seja, a grande oferta de mão de obra no mercado de trabalho, a emergência contínua de novas tecnologias e a necessidade contínua de formação e capacitação. Não por coincidência, as três forças citadas pelo autor se relacionam diretamente com as três condições básicas para a produção capitalista (Braverman, 1981), sendo elas a separação dos meios de produção, a liberdade das restrições legais e o propósito do emprego do trabalhador ser a expansão da unidade de capital pertencente ao empregador.

O fantasma da inutilidade participa da estratégia do capitalista em manter o domínio e a disciplina do trabalhador, que luta diariamente para atrasar o seu *status* de inútil ao sistema capitalista e, principalmente, ao mercado de trabalho. Este fantasma da inutilidade alimenta a consciência que o trabalhador tem em relação à importância de estudar: “daqui um dia a pessoa tem que puxar só carroça” (Entrevista C, 2013), “sem estudo fica muito mais difícil” (Entrevista L, 2013).

Porque hoje em dia pra você exercer uma profissão e ser alguém na vida é necessário você ter os estudos. Porque eu acredito que sem estudo você não é nada. Você vai ficar o resto da sua vida sofrendo e não vai ganhar nada, então cabe a nós ter um pouco de estudo porque daí nós temos mais um pouco de oportunidade de emprego (Entrevista G, 2013).

A questão da qualificação e da capacitação, assim, se configura em uma nova relação de poder nos espaços de trabalho, principalmente pelo fato de que vivemos “uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas” (Sennett, 2006, p. 14). As entrevistas nos revelam que esta luta pelo desemprego dá-se na volta à escola. “Eu estou acreditando muito nesse curso também que a escola está oferecendo. Com certeza eu vou ficar até o fim, eu quero botar quente também pra aprender e ter uma profissão melhor” (Entrevista A, 2013).

O que me motivou a voltar [a estudar] foi porque eu percebi que eu tinha parado no tempo, tudo estava modernizando e adequando a informática e os estudos sendo avançados e eu tinha parado no tempo e a necessidade de ter conhecimento, estudar mais. Até porque pra ser um candidato numa vaga de trabalho melhor eu teria que ter um estudo mais avançado, curso de qualificação isso que me fez voltar a estudar (Entrevista F, 2013).

A fala dos educandos vai ao encontro do discurso capitalista da necessidade de qualificação e capacitação, que impõe a ideia de que o trabalhador que, “por acaso”, for excluído do mercado de trabalho, o foi porque não procurou se aperfeiçoar profissionalmente. No entanto, mesmo se todos os trabalhadores fossem qualificados de forma satisfatória ao mercado de trabalho, não existiriam postos de trabalho suficientes. “A economia das capacitações continua deixando a maioria para trás; o que é pior, o sistema educacional gera grande quantidade de jovens formados, mas impossíveis de empregar, pelo menos nos terrenos para os quais foram treinados” (Sennett, 2006, p. 83).

Não basta, no entanto, estar capacitado ao cargo, tem-se, ainda, que concorrer com a grande oferta de mão de obra, principalmente, com a migração planetária de empregos para zonas atrativas economicamente, com a automação e, principalmente, com o envelhecimento. Afinal, “todo mundo envelhece, e, debilitados, todos nos tornamos em algum momento inúteis, no sentido de improdutivos” (Sennett, 2006, p. 90). Para o sociólogo, mesmo os trabalhadores qualificados têm que enfrentar as três forças que configuram a moderna ameaça do fantasma da inutilidade, de forma simultânea, ao longo da vida, além de uma necessidade constante de novas capacitações. Pois, “quando adquirimos uma capacitação, não significa que dispomos de um bem durável” (Sennett, 2006, p. 91).

Desta forma, a forma de se tornar útil aos olhos do mercado está na capacidade individual de adquirir uma nova capacidade. Vale ressaltar que, sendo mutável o mercado de trabalho, as necessidades de qualificação, também, mudam. Se era necessário apenas ter perícia na prática, agora, também, é necessário ser flexível, criativo. “O estudo naquela época não era estudo pra alguma coisa a não ser ler e escrever” (Entrevista D, 2013).

Aos que não sabem ler ou escrever, este aprendizado se torna mais uma arma contra a exclusão no mercado de trabalho, assim como a aquisição de um novo *status* na escolarização pode modificar oportunidades e situações do dia a dia. Quem tem um maior grau de escolarização está em uma posição melhor ou, como acreditam os educandos, vivem melhor mesmo que seus conhecimentos e suas competências não sejam requeridos nos seus empregos. “Em relação ao pessoal perguntar assim: você tem o ensino médio completo? Falo que não tenho, e tenho que explicar. Eu fico ressentido porque eu não estudei. Não é fácil, não foi porque eu não queria” (Entrevista B, 2013). “A gente quando não tem estudo mais ou menos a gente vai fazer uma coisa acha muito problema ali, é muita dificuldade pra você. Foi o que fez eu voltar a estudar. Eu só tinha a quarta série. Quero terminar pelo menos a oitava” (Entrevista L, 2013).

Compreende-se que a posição no interior do mercado de trabalho é fundamental neste retorno à escola para os educandos entrevistados, sendo que muitos exercem atividades na Central de Abastecimento de Goiás S. A (CEASA-GO). Em geral, trata-se de um local que fornece emprego e trabalho para pessoas de baixa instrução educacional, sendo a porta de entrada ao mercado de trabalho goiano para grande parcela de imigrantes que chegam à cidade. Os educandos relataram que ao chegarem à cidade foram ao local para arrumar emprego, e continuam lá até o momento.

Relatos recorrentes são: “Hoje, em Goiás, foi oportunidade de Deus mesmo vir pra Goiás [...]. Hoje eu sou conferente no CEASA” (Entrevista C, 2013); “Hoje trabalho com serviço de distribuição no CEASA com frutas [...]. Continua pesado!” (Entrevista F, 2013); “Eu sou atendente de restaurante. Nossa, é uma correria, principalmente na quinta-feira porque é muita gente que vai almoçar lá. Lá no CEASA. Mas graças a Deus encontrei esse serviço. Lá no CEASA tem muita gente trabalhando. Gente que antes não tinha serviço” (Entrevista H, 2013).

De acordo com os empregadores do local, a contratação de pessoal baseia-se na vontade de trabalhar e disposição, sendo o nível de escolaridade uma informação desnecessária para o exercício das atividades. Em entrevista, um dos empregadores de um galpão de produtor relatou que “muitos chegam aqui procurando trabalho, alguma coisa para

fazer. Não interessa para a gente se tem estudo ou se sabe ler e escrever. É importante ter vontade de trabalhar. Muitos começaram trabalhando na roça e não tem preguiça do serviço que tem aqui” (Entrevista Empregador A, 2013). Outro relatou que os trabalhadores “nem perguntam sobre assinar carteira de trabalho. Querem saber o horário de entrada e de saída. Não querem é ficar sem trabalhar. Para isso, carregam quantas caixas for preciso!” (Entrevista Empregador B, 2013).

Os educandos reconhecem a importância da regulamentação do emprego, mas não a colocam como condição para aceitar um trabalho. De fato, eles não se veem em condição de recusar o trabalho oferecido no CEASA-GO ou em qualquer outro lugar.

Sou diarista. Trabalho em torno de cinco horas... Seis, até sete às vezes, depende da casa. No momento não tenho carteira assinada, mas eu conheço alguns direitos trabalhistas. Eu conheço inclusive da minha área. Como diarista eu sei que posso ter minha carteira de trabalho assinada, sei de alguns direitos, que eu posso ter férias e tudo mais. Quando eu trabalhei de carteira assinada também eu tive direito ao FGTS, ao seguro desemprego. Mas eu não deixo de trabalhar se não for assinar minha carteira. Preciso trabalhar para cuidar dos meus filhos (Entrevista 3, 2012).

Em acordo com os estudos de Sennett (2006), a discussão sobre o mercado de trabalho brasileiro tem como importante debatedor o economista Pochmann (2008), principalmente por suas colocações sobre a determinação do emprego e suas relações não só com o desenvolvimento nacional, mas também social no Brasil. Ao tratar do funcionamento, a longo prazo, do mercado de trabalho no Brasil, afirma que “o comportamento do mercado de trabalho passou a registrar sinais de desestruturação, com forte elevação do desemprego aberto e do desassalariamento da mão de obra, cada vez mais envolvida pela informalidade” (Pochmann, 2008, p. 55).

Os educandos consideram que trabalham na informalidade por uma única razão: não têm carteira de trabalho assinada. Vale ressaltar que, entre os educandos da escola, trabalham com carteira assinada apenas 42,5%. No entanto, a carteira de trabalho não é determinante na configuração da informalidade. O conceito de setor informal possui três correntes teóricas que tratam a conceituação e suas características principais (Cacciamali, 1982). A primeira corrente baseia-se em um estudo da Organização Social do Trabalho sobre Emprego e Renda no Quênia, nos anos 1970.

As atividades informais consistem agora numa certa 'maneira de fazer as coisas', ou seja, num modo de organizar a produção, caracterizado pela ausência de barreiras à entrada, dependência de recursos locais, propriedade familiar, pequena escala de operações, intensivas em mão de obra e com tecnologia adaptada, contando com

qualificações adquiridas fora do sistema escolar e atuando em mercados competitivos e desregulados. O setor formal, por outro lado, define-se pela negação desses pressupostos (OIT, 1972, p. 6 apud Barbosa, 2011, p. 121).

A segunda corrente baseia-se, também, em um estudo da OIT, intitulado Programa Regional de Emprego para América Latina e Caribe (PREALC). Nesta corrente, o excedente estrutural de mão de obra é a explicação para o surgimento do setor informal, compreendido como o agrupamento de atividades de baixo nível de produtividade, englobando trabalhadores independentes e empresas pequenas ou não organizadas. Em geral, caracteriza-se por um conjunto de atividades pouco capitalizadas. A diferença com a primeira corrente está no fato de que existem nexos com o setor formal. “O informal – caracterizado pela ausência de barreiras à entrada e pelo predomínio de relações de produção não-capitalistas – encontra-se integrado, ainda que sob vários níveis e formas de subordinação, ao setor formal” (Barbosa, 2011, p. 133).

A terceira corrente teórica tem como chave de argumentação uma subordinação do setor informal ao comportamento dinâmico do capitalismo. Sendo assim, “o núcleo capitalista da economia nos seus movimentos de expansão e contração, vai criando, destruindo e recriando espaços no mercado a serem preenchidos pela produção não tipicamente capitalista” (Souza, 1999, p. 136). Destaca-se uma relação de complementaridade e subordinação do setor informal ao formal: ora o formal absorve os trabalhadores informais, ora expulsa os trabalhadores formais para o segmento informal, tendo um ritmo ditado pela acumulação capitalista.

No entanto, é a colaboração de Castells e Portes (1989) que se destaca sobre as três correntes teóricas e que está em acordo com o que os educandos reconhecem como informalidade. Para os autores, não se fala em setor e, sim, em economia informal, que aparece como universal, originando-se em processos econômicos e políticos que formam a estrutura de funcionamento da economia capitalista mundial. “Ao invés de uma estratégia de sobrevivência, o informal estaria mais próximo do assalariamento disfarçado [...]. No entender de Castells e Portes (1989, p. 13) só existe um informal em termos relativos, ou seja, em contraposição a uma economia formal” (Barbosa, 2011, p. 143).

Desta forma, apresenta-se a informalidade como o refúgio ao desemprego que se instala no país. Neste contexto, ela se assume como uma forma de precarização do trabalho, pois “o setor informal fornece emprego, em primeiro lugar, aos pobres do setor urbano, tratem-se de empregadores, trabalhadores por conta própria ou assalariados” (Sethuraman, 1976, p. 85). Apesar dos educandos reconhecerem a importância da carteira assinada e de se

estabelecerem na economia formal, os atrativos da informalidade são diversos, pois "o ônus associado aos encargos sociais do trabalho tende a produzir um incentivo à sua sonegação como forma de redução de custos e aumento, ou manutenção, de margens de lucros, particularmente, em tempos de retração da atividade econômica" (Ramos, 2007, p. 32).

Em entrevista, um educando relata que “preferia ter carteira assinada porque você hoje em dia trabalhando de carteira assinada você tem mais recursos. Trabalhar autônomo não tem tanto benefícios” (Entrevista G, 2013), enquanto que outro prefere, no momento, não ter.

Carteira assinada é bom. Por enquanto não estou com carteira assinada, porque eu comecei esses dias agora. Eu preferi fazer uma experiência primeiro pra ver porque eu acho que não vou dá conta porque é muito longe, muito cansativo mesmo, chego muito cansada e tenho que vim pra escola, então vou esperar certinho pra assinar. Se assinar agora eu já perco muito dinheiro e depois ás vezes nem vou continuar o emprego (Entrevista I, 2013).

Apesar das dificuldades, o processo de escolarização abriu possibilidades para inúmeros educandos que terminaram o curso em 2012. Um educando relata que:

Quando eu comecei, eu comecei mesmo só na expectativa de concluir o ensino fundamental. Pra mim, estar indo para o ensino médio é ter uma oportunidade melhor de trabalho. Com esse curso eu me interessei muito na área de alimentos e eu aprendi fazer esculturas em frutas, legumes e isso já me ajudou bastante. Tem eu e minha colega que estuda aqui, nós vamos pras festas, fazemos essas esculturas, então já estamos ganhando um dinheirinho (Entrevista 3, 2012).

Enquanto outros relatam sobre o crescimento pessoal, afirmando:

Assim, porque eu ia fazer coisas e não dava conta de assinar, de escrever, de preencher uma ficha, hoje eu for atrás dum serviço eu não vou ter vergonha de preencher uma ficha e eu tinha vergonha de preencher uma ficha, que eu não sabia, agora eu sei se for pra mim pegar uma ficha lá e preencher, agora eu sei preencher ela, de primeiro eu não sabia (Entrevista 2, 2012).

Mudou demais minha vida, minha forma de pensar sobre alimentação. Eu pretendo continuar estudando. Eu ainda estou em dúvida, se eu quero terminar o curso de alimentação; mas ao mesmo tempo, eu penso diferente porque eu quero ingressar na Faculdade de Nutrição (Entrevista 6, 2012).

Compreende-se a centralidade do trabalho na vida destes educandos refletindo uma história de vida marcada pelas ausências materiais e pelas diversas exclusões sociais que sofreram ao longo dos anos, principalmente no interior do mercado de trabalho. Relatam que “fui para trabalhar no hospital de maqueiro. Mas tinha que ter o ensino fundamental completo e eu não tinha. [...] Tem seis anos que trabalho pesado. Eu pretendo agora só mais uns dois

anos eu vou sair, caçar um serviço bom pra mim, estou estudando para isso”(Entrevista B, 2013). Ou, ainda:

Porque hoje a gente com estudo oferece coisa melhor pra gente, sem estudo fica muito mais difícil, bem mais difícil. Porque se não estudar não rola não! A gente sofre muito por falta do estudo. Qualquer tipo de serviço hoje se você não tiver um estudo fica dispendioso, fica muito difícil. Hoje pra você trabalhar de gari e não tiver curso você não trabalha. Aí depende de que? Do estudo (Entrevista L, 2013).

Um educando, sobre a importância deste retorno à escola, questionado sobre a contribuição do processo de escolarização no seu dia a dia, afirmou que “foi um passo muito importante na minha vida. Considero, sim, uma vitória, porque eu já perdi muitas oportunidades de trabalho melhores devido a eu não ter escolaridade” (Entrevista 3, 2012). Desta forma, trabalho e educação se relacionam na vida dos educandos tanto para enfrentar os desafios que atingem a classe trabalhadora articulando novas relações sociais que busquem a superação das contradições capitalistas.

3.2 Da escola ao trabalho: um sonho a ser realizado

A busca para compreender como se deu este caminho do educando do trabalho à escola colabora para o entendimento de que o significado da escolarização se desenvolve se relacionando com a autoestima, ou seja, com a autoconfiança desenvolvida nos educandos pelo retorno à escola. De fato, eles se sentem mais confiantes nas atividades do dia a dia, incluindo as atividades profissionais e as relações sociais. “Até no meu relacionamento eu estava muito deprimida” (Entrevista N, 2013); “Em relação à autoestima, relacionamento com outras pessoas, eu acho bom, a gente conhece outras pessoas diferentes, colegas. Pra mim está sendo muito bom” (Entrevista J, 2013).

Ao longo da pesquisa foi compreendida que esta autoestima está relacionada, também, à autoconfiança em poder conseguir um emprego melhor ou em lidar melhor com as pessoas no ambiente de trabalho. Questionados se acreditam que conseguirão melhorar de emprego após esta volta à escola, são categóricos: “Eu acho” (Entrevista H, 2013); “É verdade” (Entrevista C, 2013); “Sim. Acredito sim” (Entrevista A, 2013); “Espero que sim” (Entrevista J, 2013); “Acho que sim, pra quem era muito atrasado no estudo adiantou um pouco” (Entrevista L, 2013).

Acreditar em um emprego melhor através da educação possui alguns pontos que devem ser destacados. O primeiro, e talvez o mais grave, é que a Teoria do Capital Humano não possui validade no século XXI e, como debatido anteriormente, o grau de escolarização não possui, obrigatoriamente, proporção direta com o valor salarial ou situação de emprego. Mais do que isso, a escolarização não é garantia de uma atividade profissional. Para Standing (2013, p.109):

O empenho do sistema educacional para aprimorar o “capital humano” não produziu melhores perspectivas de emprego. Uma educação vendida como um bem de investimento que não tem retorno econômico para a maioria dos compradores é, de maneira muito simples, uma fraude. (...) Esse fato só pode produzir uma pandemia de frustrações de status.

Apesar do encontro com o discurso capitalista da necessidade de qualificação e capacitação para a permanência no mercado de trabalho, aos educandos o trabalho é estabelecido como condição fundamental para o acesso à cidadania, com direitos e benefícios sociais, principalmente no que tange à vida material e à estruturação do tempo e espaço de suas vidas. Por isso, não querem ficar sem trabalhar. Aos que concluíram o curso, a afirmação frequente é de que “foi muito positivo, esclareceu muitas coisas do meu interesse, aprendi muitas coisas boas e me ajudou muito na minha vida, no dia a dia, foi muito bom mesmo” (Entrevista 1, 2012); ou, ainda, que “achei muito bom, aprendi muito e só tenho a agradecer. Foi bom demais esse curso e eu quero continuar” (Entrevista 2, 2012).

De fato, o que deveria acontecer é o que Standing (2013, p.239) chama de “resgate da educação”. Para ele:

O precariado deveria estar habilitado para conquista uma educação libertadora em uma base contínua, e não apenas ser sujeito à preparação do capital humano. Isso não é ser idealista ou ingênuo. É claro que os alunos não sabem o que é melhor para eles. Nenhum de nós sabe. (...) É preciso haver uma reversão do emburrecimento envolvido na educação do “capital humano”.

A busca por uma melhor condição de trabalho, no entanto, é apenas o que aparenta ser, pois, em última instância, se encontra o sonho de ser alguém. Apesar de a escolarização submetê-los a um *status quo* superior ao que estão julgados no momento, pois ao terminarem o ensino fundamental integrado com a qualificação profissional terão um nível de escolarização e qualificação maior, é pelo trabalho que se destacarão como “alguém na vida”; e é pelo trabalho que esperam reconhecimento pelo esforço que estão fazendo no momento, o esforço de conciliar família, escola e trabalho. “Não se deve perder o senso de proporção. O

trabalho é necessário; os empregos são necessários. Acontece que eles não são a essência e a finalidade da vida” (Standing, 2013, p. 241).

A escola faz com que se sintam e sejam capazes de procurarem alternativas quanto às atividades profissionais e, principalmente, a estarem aptos a assumirem atividades mais qualificadas. “Ah! Aqui na escola é outra coisa. Você esquece do mundo, dos preconceitos que sofre, das dificuldades. Você esquece os problemas lá fora e sai daqui renovada, conseguindo enfrentar o que vier” (Entrevista 6, 2012).

A confiança de que estas oportunidades aparecerão, e principalmente de que quando surgirem serão capazes de as assumirem, configura-se no retorno à escola. Um maior nível educacional corresponde, para o educando, mais do que um aumento no seu nível de empregabilidade. Significa que ele pode tomar as rédeas de sua vida, ao invés de ficar à deriva. Aqueles que não estão procurando se qualificar serão desprezados pelo mercado de trabalho, como relata um dos entrevistados:

Tem um rapaz que trabalha com nós lá que tem vinte anos e ele não estuda. Eu falo ‘Renato, o que você está fazendo da sua vida? Você tem essa idade e parou de estudar há muito tempo’. Fez a sexta, sétima série e parou. Você leva o tempo na rua e vai dormir meia-noite, vai pra rua fazer não sei o quê e só vai dormir depois da meia-noite, uma hora da manhã, e está perdendo o tempo dele a toa porque não está estudando só andando na rua. Se estuda tinha mais resultado lá na frente, mas não quer. Tem gente que não pensa não. Só vai pensar e já é tarde demais (Entrevista C, 2013).

O segundo ponto que deve ser destacado em relação a acreditar em um emprego melhor através da educação está no que Standing (2013) denomina de “quatro A” - raiva, anomia, ansiedade e alienação. Esse é uma questão que deve ser considerada por todos os envolvidos no processo de escolarização, e não somente pelo educando.

Não existe a possibilidade de garantir que a ida diária à escola, os estudos e o tempo disposto para se qualificar através da escolarização irá lhe proporcionar melhores condições de emprego e alguma mobilidade social. Menos ainda se pode afirmar de que se eles não possuírem uma escolarização não poderão crescer profissional ou, como muito falam, “ter um futuro melhor”. De acordo com Standing (2013, p.41):

O precariado se sente frustrado não só por causa de toda uma vida de acenos de emprego temporários, com todas as inseguranças que vêm com eles, mas também porque esses empregos não envolvem nenhuma construção de relações de confiança desenvolvidas em estruturas ou redes significativas. O precariado também não tem nenhum meio de mobilidade para ascender, o que deixa a pessoa em suspenso entre a profunda autoexploração e o desengajamento.

Embora este retorno à escolarização não tenha garantias ou respostas a curto prazo, os efeitos ao longo do processo de escolarização são diversos e, aos poucos, cada educando vai reconhecendo isso. O próprio capital, na ação de sempre dividir, marginalizar e excluir (HOBSBAWM, 2000), não se dá conta de que a educação também é via de acesso para a sua superação, para a transformação da realidade. A volta à escola pode ter como resultados mais do que uma melhoria de salário ou de condições de trabalho. Pode significar muitas coisas, como relata um dos entrevistados ao ser questionado sobre o que significa para ele esta volta à escola. “Significa muitas coisas, vou aprender mais, vou desenvolver mais leitura, escrever bem... muitas coisas! Com certeza eu vou ficar até o fim” (Entrevista A, 2013).

Um importante ponto de destaque nesse retorno à escolarização é a recuperação da identidade do educando, afinal, “a cidadania consiste no direito de termos uma identidade, na sensação de sabermos quem somos e com quem temos valores e aspirações comuns” (Standing, 2013, p.238). A maioria educandos chegam à escola desprovidos de autoestima, carregados por uma autocrítica pejorativa decorrente de suas histórias de vidas marcadas por rupturas e descontinuidades. Após, conseguem perceber a capacidade que eles têm e não sabiam:

O seu Antônio, assim... ele não acreditava nele mesmo. Outro dia ele falava isso comigo, que quando ele começou nesse curso ele não sabia se ele ia terminar. Para ele, parecia tanto tempo três anos. Pela idade dele, sabe? Ele não tinha certeza se ia terminar. Agora já chegou o final. Ele vai pegar o diploma e que ele sente é que ele pode fazer o segundo grau, porque assim como foi aqui vai ser no segundo grau. Vai passar e quando ele perceber já vai chegar o momento dele pegar o diploma (Entrevista 5, 2012).

O significado da escolarização para os educandos da Educação de Jovens e Adultos do Proeja FIC em Goiânia/GO, portanto, não pode ser definido de forma objetiva. Podemos, porém, afirmar que existe a centralidade do trabalho no que os educandos compreendem como fruto da escolarização. Esta centralidade está na compreensão do trabalho como práxis, na constituição do homem no interior da sociedade, na sua formação social, ou seja, é mais do que a centralidade do mercado de trabalho no interior das vidas destas pessoas. Significa uma compreensão de que o trabalho participa da constituição do homem, participando de todo o percurso de sua história, sendo fundamental para a compreensão do que ele é socialmente. “Todos os levantamentos sobre indivíduos desprovidos de emprego, desocupados, retirados ou assistidos sob títulos diversos, demonstram que, de fato, o trabalho restou, em todo caso até hoje, como o fundamento da dignidade dos homens” (Schnapper, 1996, p. 28). E o é para que possamos insistir em um conceito mais rico de trabalho para que não sejamos levados “pela insensatez de medir o valor de uma pessoa pelo emprego que ela tem e pela tolice de

que a geração de empregos é a marca de uma economia bem sucedida” (Standing, 2013, p.241).

Por esta razão, não existe um significado, ou dois, ou três. Em se tratando de algo que se configura em uma construção histórica que entrelaça aspectos sociais, econômicos e culturais, não há como ser monocausal ou multicausal, estabelecendo uma relação de causa e efeito. A pesquisa poderia estabelecer leis que explicassem o fenômeno social de retorno ao processo de escolarização, compreendendo que a necessidade de permanência no mercado de trabalho fez com que o trabalhador retornasse à escola em busca de qualificação. No entanto, o retorno à escola seria explicado pelo fato social de necessidade de permanência no mercado de trabalho e responderia sobre o porquê do retorno à escola, e não qual o significado dessa ação.

Neste sentido, o “homem não age simplesmente sob o efeito de um estímulo mecânico, mas porque quer alguma coisa por certas razões. Têm motivos” (Bottomore; Nisbet, 1980 p.228). No entanto, o educando que retorna à escola por um motivo, ou vários, tem a significação do que é a escola construída a partir das novas relações sociais que são interferidas por esse retorno, além da continuidade ou ruptura no que vinha acontecendo ao longo de suas vidas. O significado deste retorno e dessa nova relação que se estabelece em suas vidas é indefinível. Nesta perspectiva, o significado da escolarização para estes educandos se encontra em uma relação dialética entre as conjunturas individuais e de classe e a conjuntura da formação social do país (Marx, 1982, 1983, 1988). Estes fatores que caracterizam o retorno à escola, principalmente a relação entre educação e trabalho, estão entrelaçados e não surgem e se desenvolvem de forma independente da sociabilidade humana, que é historicamente configurada.

O apontamento da centralidade do trabalho, que se encontra em ambas as conjunturas, deve-se ao fato de que o trabalho é elemento chave para a integração social, sendo trabalho e cidadania e emprego e dignidade duplas indissociáveis. Mais do que uma oportunidade, a escola significa a configuração deles como humanos, como homens e mulheres capazes de terem acesso a direitos básicos, como lazer e trabalho e alternativas ao longo de suas vidas, ao invés de um caminho único de precarização, miséria e desumanização.

Pra mim significa muito, é um sonho que qualquer jovem quer ter. Sonho que eu acho que realmente eu vou conseguir realizar. Já que deu oportunidade vou procurar agora ser alguém na vida, ser alguém porque é tudo que eu queria, tudo que os meus pais queriam era que eu terminasse os meus estudos. Vou terminar graças a Deus. Vai mudar (Entrevista G, 2013).

Tendo um sentido amplo, em acordo com as transformações históricas da sociedade, e sendo uma tentativa de transformações do indivíduo trabalhador a um ser humano digno de acesso aos direitos sociais, o que a educação deve focar, portanto, não é o aumento da empregabilidade dos educandos adultos trabalhadores, mas uma formação mais ampla e geral, à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação. Apesar de terem como direção um melhor emprego, melhores condições de trabalho e de vida, a escola deve desenvolver com os educandos uma educação para além do capital, assim como é o significado da escolarização para eles.

REFLEXÕES FINAIS

Encarar as necessidades com urgência para sonhar e desejar novas realidades, com melhores alternativas, tendo em mente que “uma boa sociedade precisa que as pessoas tenham empatia, uma capacidade de se projetar na situação do outro” (Standing, 2013, p.45), impulsionou a pesquisa e a reflexão sobre a situação dos adultos trabalhadores de Goiânia/GO, uma das cidades mais desiguais do mundo de acordo com o Relatório do Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU-HABITAT)¹⁶ intitulado “*Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012: rumbo a una nueva transición urbana*”.

Os adultos trabalhadores apresentam singularidades que compõem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A elevada desigualdade socioeconômica faz com que milhares de jovens abandonem os estudos em direção ao mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar. Quando retornam, muitas vezes já adultos, carregam as dificuldades das elaborações do conhecimento, o preconceito do retorno tardio, além de continuarem a vivenciar a condição de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Por outro lado, caso permaneçam na escola ainda jovens, vivenciam a experiência da descontinuidade. Sob a égide do capital a sobrevivência lhes impõem as necessidades concretas do trabalho em detrimento da formação educacional.

É sabido que o fato de existir uma demanda real de jovens e adultos sem escolarização concluída não significa que estes estarão efetivamente em busca de seus direitos. Ao contrário, as escolas da Rede Municipal de Goiânia têm vivenciado a crise da demanda potencial que não se torna realidade dentro das salas. Dessa forma, as reflexões tem trilhado a busca de uma oferta de educação que dialogue com a realidade e com os próprios conflitos que os estudantes potenciais ou reais carregam, sejam por suas aspirações pessoais e sobretudo pelo contexto que a sociedade capitalista lhes imputa.

A reflexão desta pesquisa foi realizada acompanhando o debate acerca da atual situação da educação formal no Brasil, que está sendo engolida pela aceleração da qualificação profissional com a mínima preocupação com a formação geral, trazendo à tona uma crise na educação brasileira, a mercadorização, que deixa de lado a cidadania como princípio da formação escolar. Nesse contexto, o debate acerca das políticas educacionais

¹⁶ Relatório disponível em: http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=362&Itemid=18. Acesso em 31/10/2013

destinadas à elevação da escolaridade e à formação profissional de jovens e adultos, os quais apresentam baixos níveis de escolaridade num panorama socioeconômico em que se amplia o processo de aprofundamento da subordinação da educação às demandas econômicas e à lógica de mercado, exacerba-se na negação histórica ao direito legítimo à educação de todos por meio do aumento e incentivo a aquisição de um certificado.

A situação da educação brasileira foi sendo percebida ao longo dos dois anos de pesquisa nas inúmeras idas às escolas municipais de Goiânia/GO, durante os debates realizados por grupos de trabalhos do Centro Memória Viva, SME e UFG e, principalmente, ao longo das entrevistas e conversas realizadas com os sujeitos inseridos nesse contexto: professores, gestores e educandos. A proposta de discussão prevista nas formações com educadores nas referidas escolas pesquisadas buscou ampliar o debate no sentido de marcar a posição do direito pleno à educação da classe trabalhadora e nessa perspectiva sua constituição enquanto sujeito histórico e não mera engrenagem na produção do capital.

A passagem pelos aspectos constitutivos do trabalhador na realidade contemporânea, da precária situação socioeconômica e do desemprego até a compreensão da organização social do trabalho baseada na propriedade privada, refletindo desde as desigualdades sociais que estão instaladas em nossa sociedade até as propostas educacionais para além do capital da escola unitária e pública para todos, indicou a compreensão de dois pontos essenciais para a possibilidade de uma nova conjuntura social aos adultos trabalhadores brasileiros: a democratização dos direitos sociais e a centralidade do trabalho.

O primeiro ponto aponta a necessidade de um retorno ao tripé que sustenta o que vem a ser democracia: igualdade, liberdade e participação política. Igualdade de todos para participação nos espaços públicos; liberdade no exercício das vontades e na possibilidade de escolhas do indivíduo; e participação política enquanto conhecimento, envolvimento e mobilização em movimentos sociais e demais práticas políticas.

A democracia, então, supõe uma sociedade em que desigualdades sociais não sejam desigualdades políticas. No caso dos educandos trabalhadores, nota-se que existe uma barreira para a igualdade na participação nos espaços públicos, na liberdade de escolhas do indivíduo e na participação política principalmente pela ausência de um direito básico da democracia que é o acesso e a criação à informação. Essa barreira é a desigualdade social que se mostra através do analfabetismo e da ausência de acesso a uma educação formal de qualidade - uma das formas mais perversas de exclusão.

O segundo ponto sobre a centralidade do trabalho decorre da necessidade de se estabelecer a importância do trabalho e dos trabalhadores na sociedade capitalista

contemporânea, principalmente na importância desses para a contestação e transformação da realidade. Como afirma Standing (2013, p.240), insistindo em um conceito mais rico de trabalho, “o trabalho precisa ser resgatado dos empregos e da tarefa. Todas as formas de trabalho deveriam ser tratadas com igual respeito, e não podemos presumir que uma pessoa não esteja trabalhando por não ocupar um emprego, ou que quem não realiza trabalhos hoje seja um parasita ocioso”.

Dessa forma, ao contrário da afirmação de que “a tentativa de construção, a partir da esfera do trabalho, de todo o ambiente de vida como uma unidade subjetiva coerente, é cada vez mais inútil por causa da estrutura temporal e da biografia de trabalho” (Offe, 1989, p. 28); o trabalho não está perdendo espaço na vida do trabalhador brasileiro, pois ele continua fazendo parte de sua vida, da infância à velhice, sendo parte fundamental de sua condição de existência, trazendo à tona a urgência da vinculação trabalho e educação no âmbito da escolarização formal pública, principalmente no que diz respeito à preparação para o exercício da cidadania.

Os trabalhadores que compõem a educação de jovens e adultos são homens e mulheres de cultura e estão sob o julgo da economia e política de acumulação de capital sob as diferentes formas que a sociedade vem assumindo ao longo da história. A condição de precariedade do trabalho com contratos temporários, parciais e estágios intensificando a utilização da força de trabalho ou mesmo propiciando desemprego em grande escala é parte do contexto da globalização da economia. O que, desta forma, reafirma a importância da força de trabalho para reprodução do capital. A escola passa a ter ainda maior importância nesse contexto, pois a ela cabe o papel da formação da mão-de-obra para esse projeto de sociedade que insiste em conformar o trabalhador às novas configurações do mercado.

Por outro lado, na luta contra hegemônica é preciso que a escola enxergue os jovens e adultos para além de aprender a ler e escrever. Esses sujeitos precisam ser leitores de mundo, a escola precisa cultivar uma ação conscientizadora ao propor a construção do conhecimento, possibilitar o acesso ao universo da cultura e do trabalho, pois fora das escolas esses trabalhadores construíram conhecimentos a partir de sua vivência no contexto social e não chegaram na EJA como pessoas carentes de qualquer tipo de cultura ou carga intelectual. Assim a escola poderá marcar sua posição de formação emancipadora na contramão do que consiste a atual hegemonia do capital.

As reflexões possibilitadas por esta investigação mostram que existem inúmeros caminhos que as pesquisas acadêmicas podem se direcionar para que continuemos a buscar a compreensão da realidade dos trabalhadores. Pensar a democratização dos direitos sociais e a

centralidade do trabalho para educandos trabalhadores que estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos no interior da escola é fundamental quando percebemos o quanto a escola é um espaço de valor para essas pessoas e o quanto é importante uma formação específica para esses trabalhadores adultos que têm uma relação de constantes rupturas com o sistema escolar.

Após a compreensão do significado da escolarização para esses educandos adultos trabalhadores, cabe, ainda, a reflexão de como se constitui o analfabetismo no século XXI; os desafios de se alfabetizar quem se divide desde a infância entre escola e trabalho; a relação entre a realidade urbana e rural; o que é a escola e o trabalho para esses educandos e, principalmente, como reformular o currículo escolar para que o foco seja não a profissionalização desses educandos, mas sim a construção da cidadania. Todos esses são temas que, embora tratados em alguma medida por outras pesquisas, ainda precisam ser aprofundados para que possamos compreender como constituir uma sociedade de fato democrática, onde se existam mais formas de afirmação dos sujeitos do que de negação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lindolfo; FRANÇA, Ana Cristina. **Estratégias de recursos humanos e gestão da qualidade de vida no trabalho: o stress e a expansão do conceito de qualidade total**. In: Revista de Administração. São Paulo, v. 33, n. 2, p.40-51, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo, Ed. São Paulo, 1989.

ANSOFF, H.; McDONEEL, E. **Implantando a administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 1993.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p. 19-50.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. O conceito de trabalho informal, sua evolução histórica e o potencial analítico atual: para não jogar a criança fora junto com a água do banho. In: OLIVEIRA, R.; GOMES, Darcilene; TARGINO, Ivan (Orgs.). **Marchas e contramarchas da informalidade do trabalho: das origens às novas abordagens**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

BARRETO, Vera; CARLOS, José. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BOF, Alvana Maria (Org.) **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOTTOMORE, T.; NISBET, R. **História da Análise Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1966.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1988.

_____. **Coisas ditas**. Paris: Minuit, 1987.

BRASIL. **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>>. Acesso em 24/10/2013.

_____. **Documento da Comissão Parlamentar de Inquérito** - Resolução n. 48, de 1975, do Senado Federal. Senado Federal: Brasília, 1976. Disponível em <<http://www.senado.leg.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=95644&tp=1>>. Acesso em 28/11/2013.

_____. **Lei n. 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em 10/10/2013.

_____. **Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica**: por uma profissionalização sustentável. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>>. Acesso em 12/10/2013.

_____. **PNAD 2009**: primeiras análises: situação da educação brasileira - avanços e problemas. IPEA, 2010. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>. Acesso em 10/04/2013.

_____. **Mudanças recentes na pobreza brasileira**. IPEA, 2011. Comunicado n. 111.

_____. **Um retrato de duas décadas do mercado de trabalho brasileiro utilizando a Pnad**. IPEA, 2013. Comunicado n. 160.

_____. **Boletim Mercado de Trabalho - Conjuntura e Análise**, Brasília, n. 54, IPEA, 2013a.

_____. **Percepção sobre pobreza**: causas e soluções. IPEA, 2011a.

_____. **Gasto Social Federal**: prioridade macroeconômica no período 1995-2010. IPEA, 2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CACCIAMALI, M. **Um estudo sobre o setor informal urbano e formas de participação na produção**. Tese de Doutorado (FEA/USP). São Paulo: USP, 1982.

CAMINI, Isabela. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios**. Mestrado em Educação. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1998.

CASIMIRO, Ana Palmira. **Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil Colônia**. Faculdade de Educação/Unicamp. HISTEDBR, 2006.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, M.; PORTES, A. **The informal economy**: studies in advanced and less developed countries. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1989.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. **A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26. n. 92, p. 1087-1113, 2005.

COSTA, Cláudia Borges. **O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem**. Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2008.

COSTA, Cruz. **Pequena História da República**. Rio de Janeiro: Cia. Editora Civilização Brasileira. 1974.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Nota à imprensa**. Custo da cesta básica tem redução em 2009. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2009/200912cestabasica.pdf>>

_____. **Nota à imprensa**. Cesta básica mantém tendência de alta. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2013/201302_cestabasica.pdf>. Acesso em: 13/03/2013.

DOERINGER, P. B.; PIORE, M. J. **Internal labor markets and manpower analysis**. Lexington, Mass.: Heath, 1971.

DROLAS, A.; CATÓ, J.; PICCHETTI, V. *Las nuevas relaciones de poder en los espacios de trabajo*. In: FERNÁNDEZ, A. **Estado y relaciones laborales: transformaciones y perspectivas**. Buenos Aires: Prometeu Livros, 2005.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

FISCHER, André Luiz. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: **As pessoas na organização**. 3. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FORD, Henry. **Henry Ford por ele mesmo**. São Paulo: Martin Claret, 1995.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.

GAUDEMAR, Jean-Paul de. **El orden y la producción: nacimiento y formas de la disciplina de fábrica**. Madrid: Trotta, 1991.

GOMES, Débora *et al.* **Aplicando 5S na gestão da qualidade total**. São Paulo: Pioneira, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

_____. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Escritos políticos**. v I e II, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HUMPHREY, John. L'adaptation du modèle japonais au Brésil. In: HIRATA, Helena. **Autour du modèle japonais**. Paris: L'Harmattan; 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

DLEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEITE, Márcia de Paula. **Trabalho e sociedade em transformação: mudanças produtivas e atores sociais**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

LIMA, Maria E. **Os equívocos da excelência: as novas formas de sedução na empresa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

LIMA, Ricardo. **Mercado de Trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação**. Pesquisa e Planejamento Econômico. v. 10, Rio de Janeiro, 1980.

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância. Segundo tratado sobre o governo. Ensaio acerca do entendimento humano**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

LOPES, Silvana. **A educação escolar na primeira república: a perspectiva de Lima Barreto**. Faculdade de Educação/ Unicamp. HISTEDBR, 2006.

MACEDO, Roberto. **Os salários na teoria econômica**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1982.

MANIFESTO. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em 20/03/2014.

MARGLIN, Stephen. Origem e funções do parcelamento das tarefas (para que servem os padrões?). In: GORZ, André (Org.). **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, José de Souza. **A exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria do sr. Proudhon. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural: 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: HUCUTED, 1986.

_____. **Selected words**. v. 1, Moscou: Progress Publishers, 1969.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MAXIMIANO, Antonio C. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Atlas, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MOREIRA, Ricardo Ramallete. **A "derrota da lei de Say": elementos teóricos fundamentais e algumas implicações metodológicas e dinâmicas**. Rev. Econ. Contemporânea. [online], v. 9, n. 2, p. 411-431, 2005.

MICELI, Sonia. **Imitação da Vida**: Pesquisa Exploratória sobre a Telenovela no Brasil. Dissertação de mestrado: USP, 1973.

NASCIMENTO, Maria Isabel; COLLARES, Solange. **Análise da eficiência da Lei 5692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 20, p. 76-85, dez. 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho** – Trabalho & Sociedade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Desemprego juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais**. 2. ed. Brasília: OIT, 2001.

OLIVEIRA, José Luis. **As origens do Mobral (1967/1970)**. Mestrado em Educação: Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. "Debate". In: FERRETTI, Celso J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multi-disciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Martha Khol. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho encomendado pelo GT "Educação de pessoas jovens e adultas" e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1999.

PAIVA, Vanilda. **Um século de educação republicana**. Campinas: Cortez Editora, 1990.

PEREIRA, Maria Zuleide. **As políticas educacionais e o ensino público profissionalizante no Brasil**. João Pessoa: Ed. Universitária, 1997.

PETIT, Vicent. **As contradições de "A Reprodução"**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 43, 1982.

PIRES, L. Educação tecnológica e formação profissional no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: UFMG, 2011.

POCHMANN, Marcio. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS, L. **O desempenho recente do mercado de trabalho brasileiro: tendências, fatos estilizados e padrões espaciais**. Brasília: IPEA, 2007.

RATIO. **O método pedagógico dos Jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. UNICAMP: HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Texto original de 1599. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 30/11/2013.

RIZEK, Cibele Saliba. **Prefácio**. IN: CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O discurso sobre a origem da desigualdade**. Trad.: Maria Lacerda de Moura, 2001. Disponível em: <ebooksbrasil.org/adobeebook/desigualdade.pdf> Acesso em: 21/02/2013.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil: Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. v. I.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **PDE: análise crítica da política do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. xx-yy, out. 2007.

SCHNAPPER, Dominique. *Intégration et exclusion dans les sociétés modernes*. In: PAUGAM, S. (Org.). *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris, Édition la Découverte, 1996.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SETHURAMAN, S. V. **El Sector Urbano No Formal: Definición, Medición y Política**. In: Revista Internacional del Trabajo, vol. 94, n. 1, 1976.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, n. 20, p.60-70, 2002.

_____. **A educação popular no Brasil: a cultura de massa**. Revista USP, São Paulo, n. 61, p.58-77, 2004. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/61/06-maria-graca.pdf>>. Acesso em 25/11/2013.

SEVERINO. Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra ideologia**. São Paulo: EP. V, 1986.

SILVA, Ivonete Maria. **Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia**. Dissertação. Faculdade de Educação: Universidade Federal de Goiás, 2004.

SOUZA, Paulo Renato. **Salário e emprego em economias atrasadas**. Campinas: Instituto de Economia/UNICAMP, 1999. (Coleção Teses).

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **A crise educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 12 de junho de 2012.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1957.

_____. **A escola brasileira e a estabilidade social**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957a. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 12 de junho de 2012.

_____. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

TMB Consulting Group. **Apostila para treinamento de Kaizen**. São Paulo, 2000.

VIANA, Nildo. **O capitalismo na era da acumulação integral**. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.

VIETORISZ, Thomas; HARRISON, Bennett. **Labor market segmentation: positive feedback and divergent development**. American Economic Review, v. 63, n. 2, 1973.

WACQUANT, Loïc. **Esclarecer o *habitus***. Educação & Linguagem, n. 16, 2007.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: UnB, 1999.

APÊNDICE A – GÊNERO E FAIXA ETÁRIA DOS ENTREVISTADOS

GÊNERO E FAIXA ETÁRIA DOS ENTREVISTADOS			
N.	Denominação	Gênero	Idade
01	Entrevista 1	Feminino	42
02	Entrevista 2	Feminino	38
03	Entrevista 3	Feminino	36
04	Entrevista 4	Masculino	53
05	Entrevista 5	Masculino	25
06	Entrevista 6	Masculino	32
07	Entrevista A	Masculino	24
08	Entrevista B	Masculino	36
09	Entrevista C	Masculino	47
10	Entrevista D	Feminino	54
11	Entrevista E	Feminino	59
12	Entrevista F	Masculino	42
13	Entrevista G	Masculino	25
14	Entrevista H	Feminino	37
15	Entrevista I	Feminino	30
16	Entrevista J	Feminino	53
17	Entrevista K	Masculino	28
18	Entrevista L	Masculino	49
19	Entrevista M	Feminino	46
20	Entrevista N	Feminino	58

ANEXO A - FORMULÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E DE LAZER DOS EDUCANDOS DA EAJA



**PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA
PERFIL SÓCIO, ECONÔMICO, CULTURAL E DE LAZER
DOS (AS) EDUCANDOS (AS) DA EAJA**

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome: _____
Sexo ()M ()F Data de Nascimento ____/____/____
Estado Civil:
() casado(a) () separado(a) () Vive com companheiro(a) () viúvo(a) () solteiro(a)
Tem filhos? () Sim () Não Quantos? _____
Nacionalidade _____ Naturalidade _____
Endereço: _____ Telefone: _____
Cor-Raça:
() Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena () Prefiro não identificar
Documentos Pessoais que possui:
() Carteira de Identidade - RG () Certidão de Nascimento () Carteira de Trabalho
() Certidão de Casamento () CPF () Título de Eleitor () Recadastrado Biométrico
Tem alguma deficiência? () Sim () Não Qual? _____
Como vem à escola?
() A pé () De transporte público () De motocicleta () De bicicleta
() De transporte Escolar () De carro () Outros _____
Ao vir para a escola você vem: () direto do trabalho () de casa
Você exerce alguma atividade profissional? () Sim () Não
Qual? _____ Há quanto tempo? _____
Trabalha com carteira assinada? () Sim () Não
Além da atividade profissional que você exerce, que outras habilidades artísticas ou profissionais possui?

A renda mensal da sua família é de:
() até 1 salário mínimo () de 1 até 3 salários mínimos () de 3 até 5 salários mínimos () acima de 5 salários
A residência em que você mora é própria ou alugada? _____
Você tem alguma religião? () Sim () Não Qual? _____

INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLARIDADE

Data da Matrícula ____/____/20____
Veio de outra escola? _____ Qual? _____
Situação no ano anterior: () Aprovado () Reprovado () Evadido () Não frequentou a escola
Tempo de escolaridade _____
Quanto tempo está na série em que foi matriculado? _____
Documentos apresentados no ato da matrícula: () Declaração de transferência
() Histórico Escolar () Nenhum () Renovação de Matrícula

Com que idade ingressou na vida escolar? _____

O que fez você procurar a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA?

- Para conseguir emprego melhor
- Por exigência do trabalho
- Para concluir o Ensino Fundamental e prosseguir os estudos
- Vontade de vencer na vida e dar um futuro melhor a família
- Por incentivo de outras pessoas e/ou vontade própria
- Por causa do avanço a qualquer momento do ano
- Exigência da Família
- Outros _____

Você já precisou parar de estudar? _____ Por quanto tempo? _____ Por quê?

- Dificuldade em conciliar os horários de estudo e trabalho
- Proibição por parte do companheiro ou companheira
- Falta de interesse
- Falta de tempo devido a outras responsabilidades
- Dificuldade em aprender
- Distância grande da escola
- Mudança de endereço ou de trabalho
- Nascimento dos filhos, cuidar dos afazeres do lar
- Viajava muito
- Outros _____

Há previsão neste ano de você não frequentar as aulas todos os dias ou chegar e sair fora do horário estabelecido? Sim Não

Em caso de resposta afirmativa marque os possíveis motivos:

- Responsabilidades Familiares
- Inadequação dos horários de trabalho e estudo
- Distância da Escola e sua casa
- Distância da Escola e seu trabalho
- Falta de segurança
- Cansaço
- Falta de interesse
- Nem sempre as aulas são motivantes e interessantes

O que você espera da escola neste ano?

Que conhecimentos espera aprender neste ano?

Confia nos professores para te ajudar a superar suas dificuldades de aprendizagem?

- Sim Não Por qual motivo? _____

O que levaria você a deixar de estudar neste ano?

- Vergonha de estar atrasado nos estudos e de expor suas dificuldades de aprendizagem
- Detesta a escola, só estuda por necessidade
- Falta de paciência e incompatibilidade com os colegas por causa da idade
- Falta de paciência dos professores em explicar os conteúdos em que tem dificuldade

- Desorganização da escola
- A forma como os profissionais da escola te tratam
- Indisciplina dos colegas
- Cansaço devido à sobrecarga do trabalho
- Falta de eventos e/ou atividades culturais, esportivas, visitas pedagógicas e passeios promovidos pela escola
- Outros _____

O que te motiva a estudar?

- Aquisição de novos conhecimentos
- A escola pode te ajudar a realizar seus sonhos
- O estudo faz você se sentir capaz e realizado
- Gosta e se sente feliz em estudar
- Os eventos promovidos pela escola
- A qualidade da equipe pedagógica e administrativa da escola
- Possibilidade de interagir com outras pessoas
- Outros _____

OUTRAS INFORMAÇÕES

Usa computador?

- Somente para lazer
- No trabalho e para realização de trabalhos escolares
- Não sei utilizar o computador

Tem acesso a internet? Sim Não Onde você acessa a internet? _____

Quais meios de comunicação utiliza para manter-se informado?

- Jornal impresso
- Televisão
- Rádio
- Revista
- Internet
- Outros _____

Quais são as atividades que você realiza em seu tempo livre?

Que lugares você costuma frequentar nas horas de lazer?

Quais destes lugares você gostaria de conhecer?

- Museus Bibliotecas Parques Cinema Teatro Pontos turísticos da Cidade. Cidades Históricas e/ou turísticas do estado de Goiás

Estádios de Futebol

Outros _____

ANEXO B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome

Idade

Nº de dependentes

DADOS PROFISSIONAIS

Você trabalha? Em quê? Quantas horas trabalha por dia?

Como é seu trabalho? E sua rotina diária?

Você tem carteira de trabalho assinada? Você conhece alguns direitos trabalhistas? Quais?

DADOS ESCOLARES

Como você ficou sabendo do PROEJA-FIC?

A formação em educação fundamental integrada em Alimentação foi motivo para você se matricular nessa escola?

Como você foi recebido na escola? Como se sente na escola?

Você considera que sua experiência de vida tem contribuído no processo de aprendizagem?

De modo geral, que desafios e dificuldades tem encontrado no curso?

Que facilidades ele tem?

O que mais gosta no curso? O que mudaria no curso?

Os professores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade vivida por você(s)?

Você tem conseguido acompanhar todas as disciplinas? Tem encontrado dificuldade em algumas delas? Quais?

Comente sobre as aulas da formação em Alimentação? Era o que você esperava quando matriculou no curso?

Você consegue ver relação das aulas dos professores do IFG com os professores do ensino fundamental? Cite um exemplo.

Como é a sua relação com os professores? Você consegue dialogar com eles?

Você considera que tem tido a oportunidade de construir seu conhecimento? Você consegue realizar as atividades propostas pelo professor em sala?

E em casa você tem tempo para estudo?

Como é a avaliação praticada pelo curso? O que acha das avaliações?

Algum professor, ou todos, no início do ano letivo conversou sobre a avaliação? Você emitiu alguma opinião sobre a avaliação com algum deles?

Depois que você recebe as avaliações corrigidas, bem como as fichas descritivas, você tem a oportunidade de discutir sobre elas com os professores?

Que ações a escola tem desenvolvido que contribuem(contribuíram) para sua permanência na escola?

A escola proporciona algum momento de visita a museus, uma sessão de cinema ou teatro, festivais, enfim alguma atividade cultural? E jogos, você gosta de participar?

Na sala de aula, em algum momento você trabalha em conjunto com os seus colegas? Você considera isso bom ou ruim?

Você aprende também com os colegas?

Você considera que a sua aprendizagem na escola ajuda em alguma ação desenvolvida em seu trabalho ou na sua vida? Dê exemplos.

Esse ano termina o curso e você vai tocar em frente nos estudos? O que vai fazer?