

**MARIA HELENA MOREIRA DIAS SERRA**

**A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA IDADE  
ADULTA NA (TRANS)FORMAÇÃO DO “HABITUS”: UM ESTUDO A  
PARTIR DO PROEJA DO IFMT, *CAMPUS* CUIABÁ-OCTAYDE JORGE  
DA SILVA**



Rio Claro  
2017

**A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA IDADE ADULTA NA  
(TRANS)FORMAÇÃO DO “HABITUS”: UM ESTUDO A PARTIR DO PROEJA DO  
IFMT, *CAMPUS CUIABÁ*-OCTAYDE JORGE DA SILVA**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leila Maria Ferreira Salles**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração – Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo.

Rio Claro  
2017

*A autonomia é a via educativa que lembra que a finalidade da educação é o homem, que ela deve ajudá-lo a assumir a responsabilidade de sua existência e a situar-se no mundo como um ser social responsável.*

Marie Christine Josso

***Dedicatória***

À Dona Helena (Helena Milani Dias, *in  
memoriam*).

## **Agradecimentos**

*A Deus pela vida e por ter permitido tantas lutas e conquistas.*

*À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leila Maria Ferreira Salles, pessoa ímpar, com quem estou tendo o privilégio de aprender como iniciante nos meandros da pesquisa e também como pessoa. Agradeço-a, não por cumprir o protocolo, mas por profunda gratidão pela oportunidade, pela orientação firme e sempre presente e por ter compreendido minhas limitações. Meu respeito e minha admiração serão eternos.*

*À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joyce Mary Adam, por aceitar compor à banca de qualificação, o que muito me honrou e cujas contribuições foram de suma importância para a conclusão deste trabalho. Agradeço-a também pelo apoio quanto ao Doutorado Sanduíche. Obrigada pela confiança em mim depositada.*

*À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Maria dos Santos Stering, por aceitar participar da banca de qualificação e de defesa e contribuir, mais uma vez, para meu amadurecimento como aprendiz de pesquisadora. Agradeço-a também pelo apoio que a mim dispensou muito antes do início do doutoramento. Serei eternamente grata por ter se lembrado de mim e por tão carinhosamente ter dividido comigo seu cantinho.*

*Ao Prof.Dr. Alex Guilherme, pela honra de tê-lo na banca de defesa. Agradeço-o também por ter me recebido em Liverpool, pelas indicações de leitura e pelos diálogos que tanto contribuíram para o enriquecimento de meu Capital Cultural.*

*À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilda da Silva pelo exemplo de profissional docente e de pesquisadora que sabe conciliar o rigor da pesquisa com a sensibilidade de ser humano, com quem tive a “sorte histórica” de aprender. Agradeço-a também por ter me honrado com sua participação na banca de defesa deste trabalho.*

*À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo por ter me honrado com sua participação na banca de defesa deste trabalho.*

*À CAPES pela possibilidade da realização do Estágio Científico Doutoral na Liverpool Hope University.*

*À Liverpool Hope University e a todos seus funcionários que me receberam de portas e braços abertos.*

*À UNESP-Campus Rio Claro por oportunizar o tão desejado doutoramento.*

*Aos servidores da UNESP-Campus Rio Claro, em especial aos da Secretaria do Departamento de Educação, da Seção Técnica do Programa de Pós-graduação e da Biblioteca, pelo sempre pronto e atencioso atendimento.*

*Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, por oportunizar a realização do Doutorado em Educação, necessário para meu aprimoramento profissional.*

*Aos professores do IFMT que cederam espaço em suas aulas para a coleta de dados, em especial ao Prof.Dr. Luiz de Anunciação que, com admirável liderança, incentivou os estudantes a participarem da pesquisa.*

*Aos trabalhadores-estudantes do PROEJA do IFMT, Campus Cuiabá Octayde, que compartilharam comigo suas histórias de vida, possibilitando a realização da pesquisa.*

*À Ana Antônia de Assis-Peterson, orientadora de mestrado, pela confiança e por me conduzir pela mão nos caminhos da pesquisa.*

*À Heloísa Sally de Figueiredo, professora que se tornou amiga, por acreditar em mim em momentos cruciais de minha formação profissional docente.*

*À Ana Lúcia de Souza Freitas pelos diálogos tão instrutivos e pelo agradável convívio quando estávamos tão longe de nossos lares.*

*À Cecília Menezes companheira de seminários que se tornou amiga, a quem muito admiro.*

*À Maria Fernanda Lopes, pessoa ímpar. Nossa breve convivência se tornou amizade e deixou saudades.*

*À Elizete Varussa, Vera Lúcia Callado, Arlene Batagello, Solange Correa e Lucilara Belisário, pessoas que fizeram com que Rio Claro fosse um lugar ainda melhor.*

*A Ana Beatriz, Michelle Pedroso, Michele Bueno, Valéria Velis, Jefferson Mello, Ana Lara, Patrícia Abdalla, Arthur, João Marcos, colegas com quem tive a oportunidade de aprender.*

*Às minhas amigas: Arlene, Cida, Juçara, Cleuza, Elza, Siriana, Érica e Divina pela paciência em me ouvir nos momentos de ansiedade e por compreenderem minha ausência no período de estudo.*

*Aos meus pais João Moreira Dias e Helena Milani Dias (ambos in memoriam) pela educação e ensinamentos. Apesar de não terem tido acesso à educação escolar, permitiram que eu o tivesse e, acima de tudo, deixaram-me seu legado de retidão, fé e persistência diante dos percalços da vida.*

*Às minhas irmãs Maria de Lourdes e Neusa Maria por terem de acolhido, mais uma vez, em seus lares.*

*Às minhas filhas, Lúcia Flávia e Ana Cláudia, amigas e companheiras de jornada, duas grandes razões pelas quais tenho buscado me tornar uma pessoa melhor.*

*Ao Edilson Floriano Souza Serra, esposo amado e admirável companheiro, que tem estado comigo desde as primeiras linhas dos projetos acadêmicos que se entrelaçaram ao nosso projeto de vida juntos.*

*A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.*

## RESUMO

O sistema de ensino brasileiro não tem garantido a permanência do estudante na escola na idade regular e com isso há no país um grande contingente de adultos que não concluíram a educação básica. Por outro lado, esses adultos, devido à baixa escolaridade decorrente de um processo de escolarização descontínuo, não se estabelecem adequadamente no mundo do trabalho, necessitando de cursos de profissionalização. Para atender a essas demandas, em 2005 foi criado o Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. O PROEJA, no entanto, não busca somente a elevação da escolaridade, mas também a formação integral do indivíduo, de forma que possa agir e interagir no mundo e, inclusive, estar preparado para as exigências do mundo do trabalho. Desta forma, esta pesquisa tem por objetivos realizar estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, buscando compreender como o processo de escolarização se insere nas histórias de vida de alunos que retomam a escolarização na idade adulta, via PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, *Campus Cuiabá* – Octayde Jorge da Silva. Dessa forma, compreendendo que as políticas públicas são perpassadas por ideologias; que o homem é um ser de direitos, mas antes é um ser social e cultural, que trabalha e se educa; e que o processo de socialização, a formação da cultura e do “habitus” relacionam-se diretamente com a educação escolar e com o trabalho, assim como a classe e a possibilidade de mobilidade social, a investigação parte do pressuposto que a educação escolar pode modificar o “habitus”, pois este é socialmente construído e pode modificar-se, reformular-se por meio das mudanças individuais e sociais e, assim, definir novas posições dos agentes nas estruturas sociais. Fundamentada, principalmente, em Bourdieu (1986; 1989; 2007; 2013), Dubet (2003; 2004) Willis (1991), Lahire (1997), Thin (2006), Charlot (2000), Marx (1989; 2010; 2013), Marx e Engels (1992; 2011; 2013) Gramsci (1995; 2004), Freire (1987; 1996; 2001), a investigação ocorreu dentre dos princípios da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo. Para a coleta de dados de campo foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada, com possibilidade de narrativa. Os dados que emergiram foram descritos e analisados por meio da Análise de Conteúdo e sua interpretação aponta para uma possível reestruturação com relação à cultura do estudo.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Trajetórias Escolares e Profissionais; Projetos de Vida.

## ABSTRACT

The Brazilian education system has not guaranteed the student stay in school at the regular age, for this reason, it has in the country a large number of adults who have not completed basic education. On the other hand, these adults due to uncompleted education, in consequence of a discontinuous schooling, do not properly set in the world of work, requiring professional courses. To solve these demands, in 2005 it was created the Program of Professional and Basic Education for Youth and Adults - PROEJA. PROEJA, however, does not only seeks the elevation of education, but also the integral formation of the individual, in way that it can act and interact in the world and even be prepared for the demands of the working world. Thus, this research aims to conduct studies on the Youth and Adult Education and Vocational Education, seeking to understand how the educational process is included in the life stories of students who return to school in adulthood, via PROEJA of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso – IFMT, *Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva*. Thus, understanding that public policies are pervaded by ideology; that man is a being of rights, but rather is a social and cultural being, who works and educates; and that the process of socialization, the formation of culture and "habitus" relate directly to school education and work, as well as class and the possibility of social mobility, this research assumes that education can modify the "habitus", as it is socially constructed and can be changed if reshape through individual and social change and thus define new positions of agents in social structures. The research was based mainly on Bourdieu (1986; 1989; 2007; 2013), Dubet (2003; 2004) Willis (1991), Lahire (1997), Thin (2006), Charlot (2000), Marx (1989; 2010; 2013), Marx and Engels (1992; 2011; 2013) Gramsci (1995; 2004), Freire (1987; 1996; 2001), and was conducted under the principles of qualitative research, in an interpretative way. As instruments of data collection it was used questionnaire and semi-structured interview, with possibility of narrative. Emerging data were described and analyzed through Content Analysis and the interpretation of them point to a possible restructuring concerning to the culture of study.

Keywords: Basic Education; Youth and Adult Education; Vocational Education; School and Professional Trajectories; Life Projects.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>SEÇÃO I.....</b>	<b>35</b>
<b>TRABALHO, EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES SOCIAIS E OS PROJETOS DE VIDA .....</b>	<b>35</b>
1.1 O TRABALHO E SEUS SENTIDOS NA VIDA HUMANA .....	35
1.1.1 <i>O Trabalho como Constituinte do Ser Humano</i> .....	39
1.1.2 <i>A subversão do Trabalho em Alienação</i> .....	44
1.2 A EDUCAÇÃO, SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS DESIGUALDADES SOCIAIS E NOS PROJETOS DE VIDA .....	49
1.2.1 <i>A Educação Escolar e as Desigualdades Sociais</i> .....	50
1.2.2 <i>A educação Escolar, o Trabalho e os Projetos de Vida</i> .....	55
1.2.3 <i>A Educação de Jovens e Adultos como Direito Social</i> .....	67
<b>SEÇÃO II .....</b>	<b>71</b>
<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES .....</b>	<b>71</b>
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	73
2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS DE 1990 E 2000 .....	79
2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS 1990 E 2000 .....	84
2.3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NA INGLATERRA E SUAS DEMANDAS.....	95
<b>SEÇÃO III.....</b>	<b>108</b>
<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO BRASIL: DO ENSINO ESTIGMATIZADO À POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRAL, POR MEIO DO PROEJA DO IFMT, CAMPUS CUIABÁ OCTAYDE.....</b>	<b>108</b>
3.1 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS .....	114
3.1.1 <i>O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso</i> .....	117
3.2 A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE JOVENS E ADULTOS – PROEJA .....	122
3.2.1 <i>Documento Base do PROEJA: o instrumento que norteia o programa</i> .....	128
3.3.1 <i>O Campus Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva” e o PROEJA</i> .....	136
<b>SEÇÃO IV .....</b>	<b>141</b>

<b>FATORES QUE SUBJAZEM O DESEMPENHO ESCOLAR E AS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS .....</b>	<b>141</b>
4.1 O DESEMPENHO ESCOLAR .....	142
4.2 FATORES QUE SUBJAZEM O DESEMPENHO ESCOLAR NA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU.....	145
4.2.1 <i>As Diferentes Formas de Capital e sua Influência nas Trajetórias e no Desempenho Escolar .....</i>	<i>153</i>
4.3 TEORIAS RECENTES ACERCA DO DESEMPENHO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM AS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS .....	165
4.4 TEORIAS DIVERGENTES OU COMPLEMENTARES?.....	172
<b>SEÇÃO V.....</b>	<b>180</b>
<b>AS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E ESCOLARES E OS PROJETOS DE VIDA DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES DO PROEJA.....</b>	<b>180</b>
5.1 O PERCURSO DA COLETA DE DADOS E OS AGENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	181
5.1.1 <i>Da coleta e da Organização dos Dados .....</i>	<i>181</i>
5.1.2 <i>Conhecendo os Trabalhadores-Estudantes Participantes da Pesquisa .....</i>	<i>183</i>
5.2 O CONTEXTO FAMILIAR.....	190
5.2.1 <i>A Educação Escolar no Contexto Familiar .....</i>	<i>190</i>
5.2.2 <i>O Trabalho no Contexto Familiar.....</i>	<i>192</i>
5.3 AS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS .....	195
5.3.1 <i>Reconstruindo as Trajetórias Escolares dos Trabalhadores-estudantes na Educação Básica.....</i>	<i>195</i>
5.3.2 <i>Reconstruindo as Trajetórias Profissionais dos Trabalhadores-estudantes .....</i>	<i>214</i>
5.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA IDADE ADULTA, O PROEJA E OS PROJETOS DE VIDA DE SEUS PARTICIPANTES.....	230
5.4.1 <i>Desvelando as Razões que Levaram os Trabalhadores-estudantes a Retomarem e a Permanecerem no Processo de Escolarização na Idade Adulta .....</i>	<i>230</i>
5.4.2 <i>Examinando como o Significado da Escolarização e da Profissionalização na Idade Adulta Permeia os Projetos de Vida dos Trabalhadores-estudantes do PROEJA do IFMT, Campus Cuiabá Octayde .....</i>	<i>239</i>
5.4.3 <i>O PROEJA “abriu minha mente”: o entrelaçar das trajetórias escolares e profissionais e o PROEJA do IFMT, Campus Cuiabá Octayde .....</i>	<i>248</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>254</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>268</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>286</b>
APÊNDICE I – MODELO DO QUESTIONÁRIO .....	287
APÊNDICE II – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA .....	290
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	292



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

A-level – Advanced Level

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

Art. – Artigo

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES – Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEFETMT – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEJAS – Centros de Educação de Jovens e Adultos

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CTPS – Carteira de Trabalho e Previdência Social

EAAMT – Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso

EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais

EB – Educação Básica

EBIA – Escala Brasileira de Insegurança Alimentar

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCAR – Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETFMT – Escola Técnica Federal de Mato Grosso

ETFs – Escolas Técnicas Federais

FIC – Formação Inicial e Continuada

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GCSE – *General Certificate of Secondary Education*

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MT – Mato Grosso

MTb – Ministério do Trabalho

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PL – Projeto de Lei

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso  
SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SEST – Serviço Social do Transporte  
SETEC – Secretaria do Trabalho e Emprego  
UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 01 - Localização Geográfica dos Campi do IFMT .....	134
Gráfico 01 – Escolaridade da família: os pais .....	191
Gráfico 02 – Escolaridade da família: as mães .....	191
Gráfico 03 – Escolaridade da família: os cônjuges .....	192
Gráfico 04 – Idade em que os participantes da pesquisa começaram a trabalhar .....	219
Quadro 01 – Cenas da Vida Cotidiana .....	23
Quadro 02 – Conhecendo os trabalhadores-estudantes participantes da pesquisa .....	184
Quadro 03 – Demonstrativo da população brasileira fora da escola ou com distorção idade-série, por idade, nível de ensino, raça ou cor .....	186
Quadro 04 – Profissão e renda dos participantes da pesquisa .....	188
Quadro 05 – Distribuição dos trabalhadores-estudantes por renda familiar e <i>per capita</i> .....	189
Quadro 06 – Ocupação dos familiares dos participantes da pesquisa .....	193
Quadro 07 – Distribuição dos participantes da pesquisa por idade de ingresso na educação escolar .....	196
Quadro 08 – Distribuição dos participantes da pesquisa pela idade em que concluíram o Ensino Fundamental .....	197
Quadro 09 – Razões pelas quais os trabalhadores-estudantes interromperam a educação escolar na infância ou adolescência .....	202
Quadro 10 – O primeiro trabalho e a trajetória profissional dos participantes da pesquisa .....	214
Quadro 11 – Distribuição dos trabalhadores-estudantes por número de atividades exercidas no decorrer das trajetórias profissionais .....	225
Quadro 12 – Razões pelas quais os participantes da pesquisa retomaram a educação escolar na idade adulta .....	230
Quadro 13 – Razões de os investigados terem optado em cursar o PROEJA .....	233
Quadro 14 – Cursos Profissionalizantes que não visam o aumento da escolaridade, realizados pelos participantes da pesquisa.....	237
Quadro 15 – Projetos para uma “vida” e um “futuro melhor” .....	239

## INTRODUÇÃO

No final do século anterior muitas transformações ocorreram nos planos econômico e político que influenciaram sobremaneira nos campos social e educacional.

No plano econômico, o capital globaliza-se centrado em monopólios e nas novas tecnologias, aumentando a exclusão. Apesar de ter havido progresso nesse início de século e novo milênio com relação à distribuição de renda e consequente redução da pobreza, ainda há disparidade na concentração da renda e a desigualdade social, que se constituiu historicamente desde o tempo da colonização, e continua sendo uma das marcas mais fortes da sociedade brasileira.

No que tange ao aspecto político, o ideário neoliberal passa a reger as políticas econômicas, sociais e educacionais e, também, contribui para a exclusão, sob o argumento de que a individualidade e a competitividade são necessárias (GENTILI, 2013).

O movimento de integração global aliado à aplicação da tecnologia aos meios de produção aumenta a produtividade ao passo que diminui os postos de trabalho. A mão de obra passa a ser “desqualificada e obsoleta muito rapidamente, em decorrência da velocidade das mudanças tecnológicas” (CHAUÍ, 2013, p. 125). Essa situação, um dos principais traços do capitalismo, que é reforçado pelo regime neoliberal, passa a ser conhecida como desemprego estrutural.

Muitos estudiosos da educação e do trabalho (FRIGOTTO, 2013; KUENZER, 1997; CIAVATTA, 2005; FRANCO, 2013; GENTILI, 2013) denunciam a precarização de ambos. No que se refere ao trabalho, chamam além de desemprego estrutural, de crise do trabalho assalariado e precarização do trabalho. A precarização do trabalho se dá pelo processo de terceirização e pelo excedente de trabalhadores que, sem postos de trabalhos assalariados e com baixa escolarização, vivem de pequenos trabalhos autônomos como camelôs e prestação de serviços sem vínculo empregatício.

Nesse contexto, a educação e seus processos formativos são atravessados por concepções e políticas que tendem a reduzi-los ao economicismo do emprego e da empregabilidade. Uma vez que o Estado é regido por essa configuração neoliberal, fica estabelecido nessa ideologia que o sucesso ou fracasso tanto na área profissional como educacional dependem do esforço, da competência e das escolhas individuais (GENTILI, 2013).

A educação – não por falta de legislação, já que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, entre outras leis e decretos, trouxeram alguns avanços e



perspectivas, inclusive a universalização da Educação Básica (EB) – não apresentou grandes progressos, principalmente no que tange ao Ensino Médio (IBGE, 2010 e 2012).

Desde o início do novo século, houve um esforço focado na redução da extrema pobreza e da desigualdade de renda, mas a desigualdade social e a disparidade da concentração de renda, que se constituíram ao longo da história, ainda permanecem (IBGE, 2010 e 2012) fortemente na sociedade brasileira.

Inseridos em uma sociedade estruturada sob a égide da divisão de classes, cuja noção de classe é característica da sociedade moderna industrial capitalista, a “inserção no mundo do trabalho configurou-se como referência na delimitação constitutiva e de desenvolvimento dos distintos estratos sociais” (POCHMANN, 2013, p. 158). A classe social, no entanto, não deve ser restrita ao critério do rendimento. Reúne, também, outros aspectos, tais como o desigual acesso aos bens culturais; à educação em diferentes escolas com diferentes ideologias e padrões de qualidade; às experiências familiares e sociais, no que se refere ao acesso a leituras e linguagens, canais fechado de televisão, viagens, aparelhos e jogos eletrônicos, passeios, alimentação; socialização com grupos de diferentes estratos sociais; qualidade de vida no que tange à distribuição dos diferentes espaços da cidade e acesso ao saneamento básico, transporte, saúde, esportes e lazer (POCHMANN, 2013).

No entanto, tanto a classe social como a possibilidade de mobilidade social relaciona-se diretamente com a educação escolar e com o trabalho. A relação do trabalho com a educação tem sido estudada há décadas (KUENZER, 2013; FRIGOTTO, 2013; NOSELLA, 2007; NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

A literatura acerca da educação demonstra que a escola, principalmente a de Educação Profissional, é vista por alguns estudiosos da educação, como Kuenzer (1997), como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho, o que é reforçado pela visão produtivista de educação, para a qual a escolarização é tida como um modo privilegiado de melhoria do “capital humano” (FRIGOTTO, 1994), reforçando a lógica de expropriação do capitalismo. Por outro lado, também é vista como possibilidade de ascensão social. Sob esse prisma, estão os discursos que circulam e subjazem a educação entre pais, estudantes, professores e mídia, em que a pessoa que tem maior escolaridade poderá obter um emprego melhor e ter uma renda mensal maior, podendo, dessa forma, melhorar a sua condição econômica e social.

Isso denota a relação estreita entre trabalho e educação que leva as escolas, mesmo as que não são de Educação Profissional, preocuparem-se grandemente com a preparação para o trabalho.

Por outro lado, a democracia é um regime político baseado na soberania popular. E o povo exerce a soberania escolhendo os governantes por meio do voto. E, para exercer a soberania, o soberano precisa ser educado (SAVIANI, 2016). Por essa razão, o Brasil tentando firmar-se na modernidade e na vigência da democracia, tenta organizar seu sistema de ensino de “caráter universal, público, laico, gratuito e obrigatório”. Dessa forma, a escola foi, então, concebida como redentora da humanidade. Seu papel seria o de redimir a humanidade de seu duplo pecado histórico: da ignorância, que consiste em um tipo de miséria moral e da opressão, que significa a miséria política (SAVIANI, 2016).

Nessa mesma direção, existem autores que defendem a educação como um bem, um capital cultural necessário a todos indistintamente (LAHIRE, 2003). Dessa forma, acredita-se que a escolarização seja capaz de reduzir não somente a diferença social entre a classe trabalhadora e a classe mais abastada, mas capaz também de reduzir a desigualdade que se instalou na sociedade brasileira por meio da elitização do trabalho intelectual em contraste com a subvalorização do trabalho manual e da atribuição de valor superior ao saber científico em detrimento do conhecimento tácito (KUENZER, 2007; BRASIL, 2007).

A educação brasileira hoje encara dois grandes desafios: a ausência de um sistema de ensino organizado em âmbito nacional e a descontinuidade (SAVIANI, 2008). O Brasil tem postergado a formulação desse sistema de ensino de nível nacional e em consequência da fragmentação tem-se a desorganização e o fracasso, tendo em vista que sequer consegue erradicar o analfabetismo, ao passo que os esforços parciais são neutralizados. Esse sistema uma vez instalado, em funcionamento e organizado, resultaria na “universalização não apenas do acesso, mas da permanência e da conclusão” (SAVIANI, 2008, p. 268). Nas palavras de Saviani:

Portanto, implantar o sistema nacional de ensino significa que cada criança brasileira terá garantida a possibilidade de ingressar e prosseguir na escola até a conclusão do ensino fundamental. Uma política educacional voltada seriamente para esse objetivo teria que levar em conta um déficit histórico centenário e tomar a decisão de priorizar fortemente a educação, investindo pesadamente na instalação do sistema. Trata-se de uma situação de emergência que implica um programa de investimento além da rotina orçamentária, elevando-se substantivamente e em termos imediatos o percentual do PIB destinado à educação (2008, p. 268).

A não priorização resulta na precariedade da educação, sobre a qual não há como se discutir acerca de sua qualidade, tendo em vista que ainda não se supriu o problema quantitativo, em termos de escolas e ambientes adequados, de vagas, de professores formados, com condições de trabalho e de assimilarem as propostas teóricas e de as aplicarem nas práticas pedagógicas.

No que tange à descontinuidade de programas e processos educacionais, isso:

entra em contradição com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados (SAVIANI, 2008, p. 269).

Nesse contexto fragmentado e descontínuo, nem a preparação para o trabalho, nem a formação geral tem garantido a qualidade, o acesso e a permanência na educação o que incorre no grande número de crianças e adolescentes fora da escola ou, em tendo o acesso, não obtém êxito e não permanecem. Muitos abandonam a escola sem sequer concluir o Ensino Fundamental (EF) e o número de jovens que não concluem o Ensino Médio (EM) é gritante (IBGE, 2010, 2012, 2014). Assim sendo, resta a essa população os empregos marginais, com baixos salários e pouquíssimas condições de trabalho, com poucos ou nenhum dos direitos trabalhistas, tendo em vista estarem sendo empurrados para empregos informais ou autoempregos (FRIGOTTO, 2013, GENTILI, 2013).

Dentro dessa perspectiva (ou falta de perspectiva), o campo social recebe os resultados, ocorrendo o aumento da fome, da miséria, da barbárie social e, frente a problemas tão profundos, não há como a família priorizar a educação, tampouco o jovem ou adulto dedicar-se a uma formação que dele exige muito esforço e os resultados só poderão ser vistos em longo prazo, já que se deparam, constantemente, com necessidades mais imediatas. Nesse contexto, forma-se um círculo vicioso, a pobreza, seja por ausência do Capital Econômico ou do Capital Cultural (BOURDIEU, 1986, 2015), que os afasta da escola, os afasta também da possibilidade de sair dessa condição e resulta em mais pobreza e a consequente manutenção das desigualdades sociais.

Essa situação de descontinuidade faz com que se mantenha a necessidade de oferta da educação voltada para esse contingente que não teve acesso ou não permaneceu na escola, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na história brasileira, a EJA tem sido regida por campanhas e programas, tais como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, o Movimento de Educação de Base – MEB, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, Programas da Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, o Plano Decenal de Educação para Todos, entre outros. O fato de ser regido por campanhas e programas com duração insuficiente marca a descontinuidade das ações ligadas à EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA;

RAMOS, 2005). As finalidades estabelecidas são, quase sempre, o alívio da pobreza e a preparação para o trabalho, no entanto, mesmo essas se desvirtuam quando tendem a atender os interesses do capital, como aumentar a produção industrial (LEHER, 1999; FRIGOTTO, 2002) e acabam por não contemplar a formação e o desenvolvimento humano dos cidadãos.

A EJA, que sempre ocupou um lugar marginal e na última década do século passado continuou sendo preterida em detrimento da educação fundamental de crianças e adolescentes, avança na legislação quando tem assegurado aos cidadãos jovens e adultos o direito público subjetivo à educação, independentemente de idade (BRASIL, CF/1988). A mesma legislação também concede aos estabelecimentos de ensino a flexibilidade necessária para organizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. Nesse contexto, a modalidade passa também a ser discutida com maior afinco e na V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA, realizada em 1997 (UNESCO, 1999), os países presentes, entre eles o Brasil, comprometeram-se a adotar leis e políticas de reconhecimento do direito a essa modalidade de educação, agora considerada como aprendizagem ao longo da vida.

O grande desafio dessa modalidade na última década tem sido o de ultrapassar a barreira da simples alfabetização. Pois, historicamente, o acesso de jovens e adultos sem ou com baixa escolarização a processos educativos tem sido concebido como um problema a ser resolvido de uma forma emergencial, como algo excepcional que hoje existe porque houve uma disfunção do sistema de ensino (IRELAND; IRELAND, 2005, p. 02). Dessa forma, a oferta da educação destinada aos jovens e adultos lançada por sucessivos governos, tem sido pautada em campanhas e projetos que têm característica de um tratamento em curto prazo, de solução de um problema em caráter emergencial, ou seja, a educação dessa população não é vista como um processo. Até há pouco tempo, o que se tinha era uma educação pobre para os pobres, com professores leigos, com voluntários, atuando em espaços alternativos e com pouca infraestrutura (SILVA; IRELAND, 2004, p. 42).

A Educação Profissional, por sua vez – vista por alguns como formadora de mão de obra barata e de “força de trabalho disciplinada técnica e socialmente” a serviço do capital (KUENZER, 2005) e historicamente carregada de um estigma de servidão, já que se destinava aos pobres e desvalidos da sorte (FONSECA, 1961; KUNZE, 2006) – recebe nos anos 2000 grande investimento, passa por reformulação e se expande por meio da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, que resultou na criação dos Institutos Federais (IFs) em todo o Brasil. Tal instituição foi criada a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais. Nessa nova

instituição, o ideário é o de integração entre educação geral e profissional, em que a educação, agora com mais ênfase no termo tecnológico que no profissional, supere a formação estreita voltada para o mercado de trabalho e prepare, antes, para que a pessoa possa atuar ativa e criticamente nas diversas esferas da vida humana em sociedade, entre elas no mundo do trabalho. Em outras palavras, o que se pretende é a formação integral do educando.

“A posse dos conhecimentos que permitem a compreensão e a inserção no mundo do trabalho” é entendida como direito dos trabalhadores, “por ser estratégia para sua sobrevivência”, mas deve também constituir-se principalmente em estratégia de “seu objetivo político enquanto classe comprometida com a transformação das relações de dominação entre capital e trabalho” (KUENZER, 2003, p. 44).

Os que defendem a educação da classe trabalhadora (KUENZER, 1997, SAVIANI, 2007, FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; MOURA, 2006) argumentam que ela necessita de ter acesso a um saber científico, tecnológico, histórico e crítico que lhe permita participar tanto do sistema produtivo como dos processos políticos, por meio da compreensão das relações sociais, políticas e ideológicas que determinam as relações sociais e econômicas e, conseqüentemente, o modo de vida de uma sociedade. De modo que possa refletir acerca de suas concepções de mundo que é constantemente influenciada e moldada por ideologias que nada tem de neutras ou apolíticas.

Quando da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio do decreto nº. 5.478/05 (BRASIL, 2005b). O programa foi elaborado com o objetivo de abranger cursos e programas de formação inicial e continuada e Educação Profissional técnica de nível médio que seriam ofertados para estudantes fora da idade regular daqueles do EM tradicional (BRASIL, 2007).

Segundo o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), o Programa foi criado devido ao imenso contingente de jovens que, à época, demandava a EJA, resultante de taxas de abandono de 12% no EF regular e de 16,7% no EM, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no EF e de 53,3% no EM. De acordo com o Documento Base, esses dados revelam a urgência de tratamento “não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal”. Sendo assim, “a grave situação educacional que os números revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens

e adultos” (BRASIL, 2007, p. 18) que, geralmente, são restritas à questão do analfabetismo, sem articulação com a EB como um todo, nem com a formação para o trabalho.

Considerando que o cidadão pleno, capaz de usufruir do efetivo exercício da cidadania tem de estar munido de seus direitos políticos, civis e sociais, a população deve ser educada para fazê-lo. Contudo, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados em setembro de 2014, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que 8,6 % dos brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos plenos, ou seja, não concluíram um ano de estudos e em torno de 20% dos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, leem apenas enunciados simples e não estão aptos a realizar uma escrita mais aprofundada e nem leitura de textos com o mínimo de complexidade. Com relação ao nível de instrução, segundo a PNAD, 32% têm EF incompleto e apenas 25,5% tem EM e desse percentual, somente 51,1% dos estudantes concluíram o EM até aos 19 anos, idade considerada adequada.

A proposta do PROEJA, segundo seu Documento Base, não é apenas “o atendimento à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007, p. 31 - 32), mas a “superação da dualidade histórica presente na educação brasileira entre teoria e prática e cultura geral versus cultura técnica”, situação que, segundo o documento: “[...] viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres” (BRASIL, 2007, p. 35).

O Decreto governamental que instituiu o PROEJA atribuiu aos Centros Federais de Educação Técnica (CEFETs) a responsabilidade de implantar cursos da Modalidade PROEJA, de forma que atendessem ao estabelecido pelo Programa e respeitando as demandas regionais e locais. Em 2008, no Estado de Mato Grosso, o CEFET-MT deu lugar ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT), que assumiu essa atribuição.

Diante do exposto, a partir de inquietações e de inúmeros questionamentos que pairam sobre a educação de adultos e a educação profissional, é que será delineada a presente pesquisa, partindo de uma visão mais global e chegando ao âmbito local. Para isso, buscará o entendimento das políticas que envolvem os temas no Brasil, do PROEJA, da Educação Profissional no Brasil e em Mato Grosso, por meio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), até chegar aos principais elementos dessa teia: os estudantes atendidos pelo PROEJA do IFMT do *Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva*. Com relação a estes, buscar-se-á saber quem são esses sujeitos, por que buscam uma

escolarização na idade adulta e como esta se insere em seus projetos de vida, procurando conhecê-los por meio de suas histórias de vida.

Para se realizar uma pesquisa é necessário fazerem-se escolhas e, portanto, dentre um leque de possibilidades e frente a tantas indagações, alguns objetivos foram traçados.

O objetivo geral desta pesquisa é realizar estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, buscando compreender como o processo de escolarização se insere nas histórias de vida de alunos que retomam a escolarização na idade adulta, por meio do PROEJA do IFMT, *Campus Cuiabá Octayde*.

Para tornar possível a investigação, o objetivo geral foi desmembrado em quatro objetivos específicos, a saber:

- investigar as políticas públicas relativas à Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Brasil e as possíveis demandas nesse sentido na Inglaterra;
- desvelar as razões que levam os discentes a retomarem a escolarização na idade adulta, por meio da investigação de suas trajetórias profissionais e escolares;
- investigar o significado da educação escolar para estudantes em processo de escolarização na idade adulta, via PROEJA;
- examinar como o significado da escolarização e da profissionalização na idade adulta, via PROEJA, permeiam os projetos de vida desses estudantes.

Como docente do IFMT, desde 2008, a pesquisadora responsável pela pesquisa que baseia este trabalho teve a oportunidade de trabalhar em sala de aula com turmas do PROEJA em dois diferentes *campi*. Foram 08 semestres no Campus Pontes e Lacerda e 01 semestre do *Campus Octayde*, em Cuiabá. Todavia, o interesse acerca da EJA surgiu anteriormente à sua inserção no quadro de servidores efetivos do IFMT. A título de ilustração, o quadro 01 traz sua narrativa acerca da experiência vivenciada.

#### Quadro 01 – Cenas da Vida Cotidiana

##### **Cenas da vida cotidiana – Primeiro ato**

Naquele dia, ela acordou cedo. Alegre e cantarolando. O cheiro do café coado com a água fervida no fogão à lenha era o sinal de que já era hora de os demais acordarem. Por isso, ficou em segundo plano. O Sol, só depois que ela já tinha regado a horta, colocado o farelo para os porcos e enquanto jogava o milho debulhado para as galinhas, é que mostrou seus primeiros tímidos raios por entre as nuvens de algodão. Em seguida, foi para o tanque, lavou as roupas mais fáceis e deixou as mais difíceis de molho.

De volta à cozinha, agora foi a vez do café. Acendeu o fogo com a lenha que guardava embaixo do fogão e enquanto aguardava a fervura da água catou o feijão e o colocou para cozinhar. Colocou à mesa o leite fervido, tirado minutos antes pelo marido, o pão caseiro e a manteiga, feitos por ela em dia anterior, e partiu para o quarto para acordar um dos filhos que insistira em não sair da cama. Foi rapidamente, antes que o pai desse pela sua falta e lhe aplicasse um corretivo que ela, como mãe, preferia evitar. Os cinco filhos, a filha do meio (a mais velha já estava casada e vivia em outra localidade), a filha mais nova e o marido comeram e, com exceção da caçula, pegaram suas ferramentas e saíram.

Revezando-se entre tanque e fogão, às 9 horas a roupa estava toda no varal, com exceção dos panos de

prato que ainda coaravam estendidos na grama em frente à casa, e o almoço já estava pronto. Foi só o tempo de colocar nas marmitas a comida feita com o arroz e o feijão plantados pela família entre os onze mil pés de café que cultivavam, com as verduras e legumes que eram colhidas na horta e algum pedaço de carne de porco ou frango que compunham o que chamavam de criação. Feitas as sete marmitas, gritou para a filha de 10 anos: “Leninha, desligue o rádio. Está na hora de levar o almoço na roça”.

Após o retorno, entre a louça para lavar, o café da tarde para preparar, o café no terreirão para mexer, a lenha para guardar, a filha notou uma agitação maior que a costumeira e, enquanto a mãe se dedicava às costuras e a menina se preparava para ir à escola, a filha quis saber a razão de a mãe estar tão eufórica. A mãe, em sua simplicidade de gente do campo disse: “Tenho que adiantar o serviço. Você sabe qual é o maior sonho da mãe, não sabe?” Sim. A filha sabia. Ela sempre contava que sua mãe não permitira que ela fosse à escola: “Meninas não precisavam saber ler ou escrever. Para quê? Para escrever bilhete para namorado?”. Indagava sua mãe. Então, continuou: “Hoje eu vou realizar esse sonho. Hoje à noite vou começar o MOBREAL. O Governo Geisel está oferecendo. Tem na sua escola, à noite”. A filha, mais que depressa correu para seu embornal (sacola feita de tecido de saco de açúcar, que a mãe costurara para levar o material escolar) e pegou um caderninho brochura que ganhara na escola, um lápis e uma borracha. “A senhora vai precisar disso”, disse a menina sorrindo orgulhosa.

Quando a menina chegou da escola ajudou no que podia e quando os sete que trabalhavam na lavoura retornaram encontraram água quente para o banho, o jantar pronto no fogão e mãe pronta para mais um desafio, talvez o maior de todos. O Sol já se punha e a menina apressou-se em se arrumar para acompanhar a mãe. Um dos filhos também o fez. Eram dois quilômetros de caminhada até a escola e o filho achou melhor acompanhá-las. As levaria de carroça não fosse o fato de o pai ter ido para a cidade com pretexto de comprar ou vender alguma coisa, mas que todos sabiam que era para beber.

E lá se foi Dona Helena: alegre, sorridente, vestindo seu melhor vestido, aquele que vestia aos domingos para ir à missa. Não perceberam a distância percorrida, pois ela ia contando de novo para os filhos que a acompanhava a mesma história de como não pode estudar na infância, de como a escola era longe, de como seus pais pensavam não ser necessário. Falava de seu sonho de ter CPF, pois, como era de praxe à época, usava o do marido. E como seria feliz quando pudesse assinar seu nome para tirar sua própria identidade. “Ah, se eu aprender pelo menos a assinar meu nome!”. Repetia.

O primeiro dia foi de apresentações, vãs, pois todos já se conheciam. Eram todos compadres e comadres. O professor era o vizinho do sítio do lado esquerdo, Seu Alcides, ou “cumpadi Arcide”, como ela o chamava, que também era ministro da Eucaristia, catequista e coordenador da Campanha da Fraternidade. O acúmulo de funções se devia ao fato de ter quarta série primária e, sendo assim, além de saber ler, era o mais estudado daquela região, em meados dos anos 1970.

Dias e noites árduas se passaram, o professor queria saber a história de vida de cada um para ter um ponto de partida para o ensino, mas, ela dizia em casa que não queria falar de si, nem saber de outrem, queria “desenhar” as letras. O caderninho que a filha generosa e orgulhosamente lhe oferecera permanecia em branco. A menina passou algumas lições tiradas da cartilha que tinha estudado na primeira série. Achava-se quase uma professora, pois, afinal, já estava na terceira série, quase terminado os estudos.

Em torno de um mês depois, a menina chegou da escola, apressou-se para estar pronta no horário para acompanhar a mãe, como sempre o fazia, mesmo sob o protesto de que não deveria, pois era criança e deveria dormir cedo, mas, como poderia perder tamanha aventura? No entanto, ela, a mãe, não vestiu seu vestido de missa e não perguntou ao filho se já estava pronto ou se iria com elas. Preocupada, a menina perguntou: “Não tem aula hoje, mãe?”. Com semblante nublado, ela respondeu: “Tem filha, mas a mãe não vai não. Não vou mais porque não estou aprendendo nada. O professor fala, fala e a gente não entende. Não passa lição no caderno, nem o a-e-i-o-u. Não adianta, nunca vou aprender assinar meu nome, nunca poderei escrever uma carta para sua irmã, nunca poderei ler as cartas que ela manda e nunca terei minha identidade”.

Não era verdade, aprendeu sim a assinar seu nome. As filhas, a menina e a filha do meio, ensinaram-na. Também aprendeu com elas o a-e-i-o-u, quase todas as letras do alfabeto e números. Até 10, com certeza, daí para frente confundia um pouco. Mas, a matemática ela sabia: fazia contas de cabeça. Alguns anos depois, após muito tempo “desenhando” seu nome tirou a tão sonhada identidade. Foi mais feliz? Não se sabe. O que a menina lembra-se é que ela mostrava sua carteira de identidade para todos que a visitavam e assinava seu nome em todo papel que via em sua frente, assim como o fazem os adolescentes, numa busca constante de construção de sua identidade e seu lugar no mundo.

### **Cenas da vida cotidiana – Segundo ato**

Que dia feliz aquele, em que a gerente do RH a chamou e, depois de passado o medo de ser demitida, ouviu as doces palavras: “A empresa vai oferecer “supletivo” para os funcionários. Como você nos procurou várias vezes, expressando seu desejo de voltar a estudar, seu nome está na lista da primeira turma. Podemos



fazer sua matrícula?”. As palavras não saíram de sua boca, diferentemente das lágrimas que rolavam espontaneamente de seus olhos. Nesse momento sublime, muitas lembranças vieram.

A escola que tinha na zona rural onde morava só oferecia ensino de primeira à quarta série. Aos 11 anos concluiu com êxito essa etapa e não mais pode estudar. A mãe insistia que deveriam mandá-la para a cidade, para estudar, preocupava-se com seu futuro. “As coisas estão mudando”, afirmava. “Logo-logo, a pessoa sem estudo não vai ser nada”. No entanto, o pai, carrancudo, fechado em seus valores morais e culturais antigos, sequer respondia e dava as costas às duas que choravam todos os anos quando do período de matrícula. Tanto que quando a filha do meio, aos 11 anos, pediu chorando para continuar estudando, ele deu-lhe uma enxada de presente. Seu João agia assim, não por escolha, mas por herança de pais sem escolarização e uma vida imersa na ignorância não somente devido ao analfabetismo, mas pelo desconhecimento de outros valores que não fossem os do trabalho braçal. Tinha até ojeriza dos que exerciam algum trabalho intelectual. “Homem que é homem puxa enxada”, dizia orgulhoso de si. Seus antepassados, ao chegarem da Europa e substituírem os escravos no trabalho nas plantações de café, tomaram também seu lugar na escravidão, agora camuflada pelo trabalho como porcenteiro, uma espécie de arrendamento em que o trabalhador desprovido de propriedades cultiva a terra e dá para o proprietário 60% de tudo que é produzido. O certo para ele era seguir o mesmo caminho dos pais e assim vivia sob o jugo dos ideais ditatoriais, cujo nome, ditadura, só conhecia de nome, de ouvir falar no rádio e, cujos sentidos assimilava ouvindo, à noite, após um dia cansativo de trabalho, o programa A Hora do Brasil.

A menina cresceu. A irmã do meio e quatro dos irmãos se casaram e foram para outras localidades, ficando apenas ela e o irmão mais velho, que estava impossibilitado de trabalhar devido à epilepsia. Mudaram-se, então, para a cidade. A mãe plantava horta e criava galinhas. O irmão mais velho vendia a verdura e os ovos produzidos no quintal. O pai era carroceiro. A moça agora trabalhava em casa de família. Como doméstica, recebia meio salário mínimo. Depois, conseguiu emprego de caixa em um armazém, que se constituía em um tipo de casa comercial, uma grande mercearia, precursora do que hoje denominamos supermercado. A diferença era que o freguês não tinha acesso direto à maioria das mercadorias, para isso existia o balconista. Função que também era exercida pela moça, nos momentos de muito movimento.

A vida foi passando. Levava a vida e a vida a levava. E veio a vida amorosa, uma filha, outra filha. A felicidade indescritível da maternidade, muitas vezes, era ofuscada pela preocupação com o futuro das pequeninas. Mudou-se de cidade, de Estado, de emprego. Agora, auxiliar de escritório, nas décadas de 80 e 90, ganhava salário mínimo. A tristeza, a frustração de sonhos não realizados a perseguia, mas o marido não concordava que estudasse, afinal, “Quem cuidaria das crianças?”. Já ficava o dia todo fora, trabalhando. Não poderia deixar as meninas à noite, já que o pai se recusava a cuidar delas sozinho nesse período.

Depois da viagem no tempo, voltou ao presente. Aos 25 anos, realizava no trabalho as atividades de secretária, mas recebia o salário de auxiliar de escritório, pois, no plano de carreira da empresa, era necessário que tivesse o Ensino Médio para ser enquadrada na função de secretária. Essa era uma das razões pela qual desejava retomar os estudos precocemente interrompidos. Preocupava-se também em adquirir conhecimento para ajudar as meninas com as tarefas escolares, queria saber mais sobre tudo e, principalmente, queria dar uma vida melhor para elas e queria, apesar de acreditar que era uma sonhadora, ser como aqueles engenheiros e advogados com quem trabalhava, doutora.

As palavras de Sandra, a gerente de RH, soaram como sinos que anunciam a Boa Nova, como o cantar dos pássaros que prenunciam um novo amanhecer, como o cheiro do café, como um vento forte que balança os sonhos e os faz despertar.

### **Cenas da vida cotidiana – Terceiro Ato**

O telefone tocou no final do expediente. A secretária, uma mulher de 30 anos, que já se preparava para deixar a empresa, o atendeu. Falou por cerca de um minuto e ao desligar chorava muito. As colegas que esperavam na porta para irem até o ponto de ônibus juntas, desesperadas, não sabiam o que fazer. Foi um corre-corre (água com açúcar, abanos, chamaram o chefe, o motorista, o guarda, amparam-na e a sentaram na cadeira mais próxima) e muitas suposições (a mãe, idosa e com saúde frágil morava longe, a filha mais velha ia e voltava da escola sozinha, a menor ficava com uma babá inexperiente). Algo de grave devia ter acontecido. O choro compulsivo demorou a ceder. Após longos minutos e muitas vozes ecoando: “O que aconteceu?”. Ela consegue responder ainda entre soluços: “Passei no vestibular da Universidade Federal”. O sentimento entre os presentes, agora toda a empresa já espremia na antessala da gerência, ficou dividido entre contentamento e decepção. As amigas mais próximas gritavam e pulavam, outros, ressentidos, perguntaram entre si: “Precisava de todo esse alvoroço?”

Quatro longos anos se passaram. Muitas madrugadas, muitas marmitas, muitos finais de semana, muitos risos e muitas lágrimas. De repente – não mais que de repente – como disse o poetinha, a secretária, que já havia exercido atividades de lavradora, empregada doméstica, operadora de caixa e auxiliar de escritório, viu-

se professora. O estágio já tinha feito com estudantes adultos e agora, graduada em Letras, foi lecionar para o supletivo, que virou EJA.

Concursos, provas, tentativas, fracassos, sucesso: agora professora da Rede Federal. Conheceu o PROEJA, atuou nele, cursou pós-graduação na área e dele se encantou.

Buscando galgar mais um passo, pequeno aos olhos de muitos, mas para ela tão grande como o de Armstrong, foi em busca de especialização, mestrado e do doutoramento. Mas, como lera acerca de que o pesquisador tem que manter distanciamento e olhar com estranhamento o objeto de pesquisa, preocupa-se em não se pautar exacerbadamente em seus pressupostos. No entanto, lembra-se da menina e do cheiro do café. Não se esquece de que tudo começou pela busca de Dona Helena por sua identidade. Não sabe muito, não é muito, mas gosta do que é e na composição de sua identidade traz traços da menina da roça, da jovem doméstica e da mulher adulta, em suas múltiplas funções. Seu 'habitus professoral' tem muito dessas personagens.

Desde o supletivo até o PROEJA, vê nos alunos aquela senhora que frequentou o MOBREAL, vê neles aquela jovem que cursou o supletivo, aquela mulher que, a duras penas, fez um curso superior e pós-graduação. Aprendeu na pesquisa de mestrado que as crenças funcionam como molas que impulsionam as pessoas, que só se busca aquilo que se acredita possível, aquilo que se acredita capaz, porque se não o é, tornar-se-á capaz pela sua dedicação.

Sendo assim, ela opta sempre em crer em si e naqueles que adentram sua sala de aula e que caminham na busca do conhecimento, seja das ciências, das técnicas, da natureza, do mundo ou de si. Seja qual for o motivo da interrupção ou da retomada, opta em acreditar que todo ser humano merece a oportunidade de recomeçar e, em não podendo mudar a história pregressa, poder construir a vida presente e não apenas escrever seu nome na identidade, mas inscrever sua identidade na vida e no mundo em que vive, assim como ter orgulho de sua própria história.

A partir da experiência vivida, nasceu uma inquietude acerca das razões que levariam esses trabalhadores a retornarem à escola e as que os fariam nela permanecer. Que histórias teriam para contar? Como a escolarização e a formação profissional se imbricam e refletem em suas vidas? Que sentidos atribuem a essas experiências? Como a escolarização, via PROEJA, pode contribuir para a melhoria das condições de vida social e profissional desses sujeitos? Essas questões se fortaleceram quando a pesquisadora teve a oportunidade de estudar a documentação relativa ao Programa. O Documento Base (BRASIL, 2007), que norteia o PROEJA, salienta que uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados é “a capacidade de proporcionar educação básica sólida, com vínculo estreito com a formação profissional.” O mesmo documento salienta que a formação promovida pelos cursos do PROEJA deve formar ‘cidadãos-profissionais’, de forma que sejam capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

As indagações, no entanto, não se limitam ao âmbito nacional, pois no cenário mundial, resguardadas as particularidades, outros países podem apresentar problemas semelhantes, tendo em vista que muitos deles têm se reunido na Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFINTEA) para discutir temas relativos à EJA. A Inglaterra, por exemplo, como

país precursor da industrialização, juntamente com os demais países do Reino Unido, foi palco de históricas lutas pelos direitos humanos, por condições sociais e econômicas do trabalho, cujas repercussões reverberaram em todo o mundo. Com a industrialização, também precedeu no que concerne ao fortalecimento do capitalismo e da divisão de classes, marcada pela formação da classe operária e da nova configuração do proletariado (THOMPSON, 2012). Muitas indagações surgiram, então. Apesar das diferenças históricas e temporais com relação ao Brasil, haveria na Inglaterra demandas nos campos de EJA e EP ou essas já foram superadas? Haveria naquele país programa semelhante ao PROEJA? São questões que esse estudo se propôs a investigar.

Paulo Freire foi o grande precursor da educação de adultos no Brasil e aclamado educador crítico. Empenhou-se arduamente na alfabetização de adultos, devido à demanda de sua contemporaneidade, no entanto, não se limitou a ela e sua obra trouxe imensurável contribuição à EJA e à educação de forma geral por provocar reflexões acerca de uma pedagogia que vise à emancipação e ao empoderamento do sujeito frente aos desafios da vida em sociedade, conforme mostram Romão e Rodrigues (2011). Seus pensamentos acerca da pedagogia crítica são estudados e aplicados em outros países, como a Inglaterra, por exemplo. Em Liverpool, a Hope University mantinha o Centro Paulo Freire para Estudos da Pedagogia Crítica (Paulo Freire Centre for the Study of Critical Pedagogy). A informação acerca da existência de um centro que segue o princípio da pedagogia crítica de Paulo Freire despertou mais questionamento: quais seriam os objetivos e os fundamentos do Paulo Freire Centre?

Acerca dessa questão não foi possível maiores estudos, devido ao fato de que, poucos dias após nossa chegada a Liverpool, o *Paulo Freire Centre for the Study of Critical Pedagogy* foi extinto. O que pudemos averiguar foram os objetivos do referido centro, a saber: incentivar debates interdisciplinares entre estudantes de pós-graduação de todo o mundo; e promover e divulgar pesquisas em vários aspectos da filosofia e sociologia da educação, educação internacional e desenvolvimento. Tais objetivos eram pautados na importância de conectar a pesquisa acadêmica com a realidade das comunidades e, com isso, contribuir para o desenvolvimento de estratégias, com vista a contribuir positivamente na solução de áreas problemáticas da sociedade por meio da educação.

Para realizar o presente estudo, partimos de um pressuposto. Para compreender o pressuposto da pesquisa é, antes, necessário que esclareçamos a apreensão que temos do contexto, a saber:

- o sistema de ensino brasileiro continua mantendo um grande contingente de jovens que não concluem a EB no tempo regular e, com isso, gera a demanda de EJA;

- as políticas nacionais na área de educação têm incentivado, ao longo da história, a formação voltada para o mercado do trabalho, tendo em vista o viés da preparação para a empregabilidade;
- o homem é um ser de direitos, mas antes é um ser social e cultural, que trabalha e se educa;
- o processo de socialização, a formação da cultura e do “habitus” relacionam-se diretamente com a educação escolar e com o trabalho, assim como a classe e a possibilidade de mobilidade social;
- tanto o imaginário coletivo como a literatura da área considera que a educação é a chave para o desenvolvimento nacional e do ser humano. A literatura pertinente, todavia, considera que somente a educação integral pode libertar o ser humano e a sociedade das amarras da alienação;
- legalmente a educação e o trabalho são considerados como algo intrínseco à cidadania e à dignidade humana;
- educação escolar exige esforço em longo prazo, o que, muitas vezes, dificulta a permanência dos filhos da classe trabalhadora na escola, tendo em vista a urgência que têm de atender as necessidades básicas para sua sobrevivência física;
- o homem na atualidade enfrenta múltiplos desafios. Se por um lado precisa de escolarização para tornar-se cidadão completo por meio do exercício pleno de seus direitos que incluem e dependem da educação, por outro, tem que trabalhar visando sua sobrevivência física por meio da garantia da inserção e da manutenção do emprego, que, paradoxalmente, demanda escolarização e formação profissional. Tendo, muitas vezes, que escolher entre a escola e o trabalho, independente da escolha, sempre abre mão de uma condição precípua da dignidade humana, considerando que ambos são constituintes dos Direitos Humanos;
- todas as ações governamentais, sejam elas efetivadas como políticas públicas ou tão somente como campanhas ou programas que aparentemente possuem sentido raso, são profundamente carregadas de ideologias. Essas ideologias perpassam todas as esferas da vida em sociedade e influenciam nas crenças, atitudes e ações humanas, bem como a maneira de pensar, ser e estar no mundo, tanto dos indivíduos como de grupos e classes, influenciando, assim, direta e indiretamente nos processos de socialização desses indivíduos, bem como em suas trajetórias individuais e sociais;
- com o advento da sociedade moderna, a educação escolar tende a deixar de ser restrita a poucos e entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classe, típica do sistema capitalista. Isso porque a universalização da educação pode implicar na superação desse modelo de sociedade, devido ao fato de que “o acesso de todos, em igualdade de

condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores” (SAVIANI, 2008, p. 257).

No que tange ao “habitus” cumpre-nos elucidar que é constituído de um conjunto de percepções e valores que auxiliam o indivíduo a circular no espaço social, seja de forma física ou simbólica, fazendo-o comportar-se de forma singular e ao mesmo tempo como membro de um grupo ou de uma classe social, já que é resultado de disposições acumuladas ao longo da vida e tem relação com a origem e com as trajetórias sociais e individuais. É o “habitus”, então, que permite aos indivíduos fazerem escolhas, tomarem decisões, agirem adequadamente numa grande variedade de situações sem nem mesmo ter consciência disso. Dessa forma, o “habitus” determina a maneira como são expressos modos de ser e estar no mundo e tem relação com a origem e classe social dos indivíduos que, “ao longo de toda a sua vida, estão expostos ao fenômeno da interiorização e da exteriorização” (SILVA, 2011, p. 337).

Bourdieu utiliza o termo “agente” social, tendo em vista que indivíduos ou grupos agem socialmente dentro do que ele chama de “campo” social com determinada liberdade, muito embora suas ações e pensamentos sejam perpassados pelo “habitus”.

O “habitus” tem relação com as diferentes formas de Capital, que Bourdieu classifica como Capital Econômico, Capital Social e Capital Cultural, sendo o Capital Econômico, a raiz dos demais. O Capital Cultural, por sua vez, é composto, principalmente, por aquilo que se herda ou adquire na primeira socialização que ocorre no seio familiar, por isso, recebe influência tanto de situações relativas ao Capital Econômico da família como também de seu histórico de educação escolar e de acesso a demais bens culturais. Esta forma de Capital, tendo o Capital Econômico ocultado em sua raiz, tem forte relação com o sucesso ou o fracasso escolar e pode levar a interrupção da trajetória escolar e posterior retomada, pois as trajetórias individuais podem levar a isso na medida em que Bourdieu (1986, s.p.) reconhece que há forte probabilidade de que diferentes indivíduos, “sendo o produto das mesmas condições objetivas, [sejam] dotados dos mesmos habitus”, todavia, lembra, que “o princípio das diferenças entre os habitus individuais reside na singularidade das trajetórias sociais” e como este se relaciona com as diferentes formas de Capital.

Com efeito, o “habitus”, esclarece Wacquant (2007, p. 66-67) “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”. Como “[...] produto da história, o habitus produz práticas, individuais e coletivas, e, portanto, história em

conformidade com os esquemas engendrados por essa mesma história” (BOURDIEU, 2003, p. 178).

Diante disso, a pesquisa teve como pressuposto que a educação escolar pode modificar o “habitus”, pois este é socialmente construído e pode modificar-se, reformular-se por meio das mudanças individuais e sociais e, assim, possibilitar a definição de novas posições dos agentes nas estruturas sociais.

Para atingir o propósito da investigação, ao planejar uma pesquisa é necessário que o pesquisador opte por uma metodologia adequada. Nessa perspectiva, as reflexões que seguem se oferecem a esse intuito.

A realidade é impregnada de subjetividades e só podemos conhecer algo mediante suas representações, onde as representações decorrem de diferentes vozes, diferentes perspectivas, pontos de vista, ângulos de visões. Elas se movem do pessoal para o social e cultural, do local para o global: a realidade não é linear nem sequencial, é simultânea (DIAS, 2006, p.39). Para compreendê-la é preciso explorar visões concorrentes de realidade que, por sua vez, fazem emergir novas realidades a serem compreendidas. Sendo assim, apreender os significados que discentes atribuem à educação escolar, à escolarização na idade adulta, ao PROEJA, bem como as relações desses com sua trajetória de vida, com o ser trabalhador e com o ser/estar no mundo social e do trabalho, constitui aceitar que a realidade não pode ser construída sob um único ponto de vista.

A combinação de diferentes e múltiplas vozes é uma estratégia da pesquisa qualitativa para adicionar rigor, complexidade, riqueza e abrangência à investigação. Ao buscar a visão daqueles envolvidos no processo social de aprender na escola pública, o pesquisador-professor, familiarizado com tal cenário precisa “estranhar” o ambiente para que seu olhar focalize os detalhes do contexto e abrigue os sentidos construídos pelos atores sociais investigados. O conceito de “estranhamento” (ERICKSON 1990, p. 98), é condição essencial para o pesquisador estar atento aos sentidos que os participantes atribuem às suas experiências, entendendo-as de acordo com o contexto, através dos múltiplos olhares, e não as julgando somente sob a ótica do pesquisador.

Ao pesquisador compete a escolha da metodologia que atenda ao propósito da investigação. Na pesquisa realizada, considerando seus objetivos, optamos pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativa. Faz-se, então, necessário discorrer acerca dos conceitos que permeiam essa metodologia.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a abordagem qualitativa enfatiza o componente subjetivo do comportamento das pessoas e que o pesquisador deve dar prioridade aos

significados construídos sob as percepções dos sujeitos. Para esses autores, na pesquisa qualitativa, os dados são coletados em seu ambiente natural, sem nenhum tipo de manipulação intencional; todos os dados são considerados importantes e apresentados de forma descritiva; o pesquisador tem sua atenção voltada mais ao processo do que ao resultado; o pesquisador preocupa-se com o significado que o participante dá às coisas e à sua própria vida.

Consoante a Mason (2002), há várias maneiras de se fazer pesquisa qualitativa. Uma das visões da pesquisa qualitativa é a interpretativa e o foco pode estar nos estudos sociais, nas interpretações, nas práticas, nos discursos, nos processos de construção ou nas construções de sentidos. Os dados devem ser considerados no contexto em que foram coletados, analisados e interpretados para servir à construção de argumentos, envolvendo entendimentos de complexidades e detalhes do contexto.

Para Borg e Gall (1989), a pesquisa qualitativa considera todos os elementos presentes no cenário em foco, grandes e pequenos eventos, objetivando entender a realidade e enfatizando o contexto historicamente situado.

Nesse sentido, Cunha (M., 1997) também salienta que a pesquisa qualitativa relaciona-se com o contexto social, com as nuances da subjetividade e do simbolismo. Ela trabalha com crenças, opiniões, valores, hábitos, representações e atitudes e possibilita ao pesquisador penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Nessa perspectiva, todos os fenômenos devem ser aceitos como igualmente importantes: a constância e a ocasionalidade, a frequência e as interrupções, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto (CHIZOTTI, 1991).

Na perspectiva qualitativa, não há hipóteses pré-definidas a serem testadas nem emprego de testes estatísticos, ao contrário, possibilita um vasto território de possibilidades. Há pistas teóricas que encetam o desenho da pesquisa levando o pesquisador, a partir da coleta de dados, a redesenhar a investigação e, inclusive, remodelar as perguntas da pesquisa, adequando-as aos dados que se mostrarem relevantes (ERICKSON, 2001).

Clandinin e Connelly (2000) indicam a investigação por meio de narrativa, que tem sido cada vez mais utilizada em estudos na área educacional. Para esses autores, a principal reivindicação para o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são naturalmente contadores de histórias, que cuja vida, individual e socialmente, é constituída de histórias. Em suma, para esses autores, o estudo da narrativa consiste no estudo de como os humanos experimentam o mundo. Esta noção geral traduz-se na visão de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, em que professores e alunos são

contadores de histórias e personagens em suas próprias e em outras histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 2).

Cunha (M., 1997) também argumenta a favor do uso de narrativas. Para ela, a ferramenta tem se mostrado produtiva como instrumento de coleta de dados de pesquisas qualitativas. A autora considera que nesse tipo de investigação é importante ouvir a história do ator social que contribui para com a pesquisa, mas, segundo ela, não é menos importante lembrar que numa entrevista que visa a provocar narrativa e reconstruir histórias, certamente, haverá a interferência de quem ouve, especialmente na reinterpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. Assim, conclui-se que de alguma forma a investigação que usa narrativa pressupõe um processo de mútua explicação em que a vivência do investigado se imbrica com a do investigador, que, inevitavelmente, interpreta os dados empíricos, possibilitando a produção de conhecimento sistematizado.

Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2000) asseveram que a pesquisa por meio de narrativas é importante para dar voz e autoridade ao ator social, dando-lhe tempo e espaço para que conte sua história.

Para propiciar essa narrativa, Clandinin e Connelly (2000, p. 5) indicam diferentes métodos: “notas de campo, transcrições de entrevistas, observação, história de vida, cartas, autobiografias, documentos pessoais, boletins, imagens, etc.”.

Foi dentro desse espírito que ocorreu a pesquisa, mediante o emprego de questionário e entrevista semiestruturada, de forma que possibilitasse a narrativa, que foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita.

O contexto econômico e familiar dos sujeitos da pesquisa foi investigado por meio de questionário. Esse questionário conteve questões fechadas e semiabertas. As questões fechadas tiveram como objetivo o levantamento dos dados pessoais e as semiabertas intentou obter informações acerca de algumas de suas experiências escolares e profissionais. O referido questionário encontra-se anexo, sob o título de “Apêndice I - Questionário”.

Conforme apontam Agar (1996) e Bauer e Gaskell (2003), a entrevista foi norteadada por um tópico guia que visou orientar e possibilitar a obtenção de “esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos” (BAUER; GASKELL, 2003, p. 73). Dessa forma, as perguntas tiveram o intento de constituírem-se em “um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (AGAR, 1996, p. 140). O tópico guia da entrevista encontra-se anexo, sob o título de “Apêndice II – Tópico Guia da Entrevista”.



Para descrever e analisar as informações que emergiram da coleta de dados, foram utilizadas as instruções de Bogdan e Biklen (1994), Agar (1996) e Bardin (2000).

Bogdan e Biklen (1994) orientam que os dados do campo devem ser transcritos tão logo quanto coletados, visando renovar o entusiasmo e não cair na armadilha de ter de voltar ao campo. A organização pode ocorrer até mesmo durante a coleta e a análise pode ocorrer assim que se efetuar a transcrição.

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. [...] Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, [...] de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgir-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados. Deve anotar estas categorias para utilizá-las mais tarde (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221).

Para analisar os dados, Bardin (2000, p. 41) sugere o método que chama de Análise de Conteúdo. A autora cita Henry e Moscovici (1968) que afirmam que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” e conceitua a Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2000, p. 42).

Para Bardin (2000, p. 117-118), um dos instrumentos desse conjunto de técnicas de investigação é a categorização, sendo que “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. O critério de categorização pode ser semântico, sintático e expressivo. Em suma, para classificar dados em categorias é necessário investigar os pontos comuns que permitam o agrupamento desses elementos.

Agar (1996, p. 8) propõe o mesmo método e o chama de: o método do “lápiz e da tesoura”. Nesse método, o pesquisador deve ter a sua frente todos os dados transcritos e com um lápis assinalar aquilo que se mostra pertinente aos objetivos do estudo e, com uma tesoura, fazer os recortes. Em seguida, passa-se à organização dos recortes, descrevendo-os em torno de temas, para posterior análise. Ambos os autores recomendam que seja observado tanto o atípico quanto recorrente, verifique-se a incidência ou discrepância de ideias, porque ambas as vertentes fazem parte do contexto.

Seguindo a esse princípio, a exploração dos dados foi constituída de três etapas: a etapa da codificação, da categorização e da interpretação. A primeira etapa consiste em identificar os recortes em unidades de contexto e de registro, que de acordo com Bardin (2000), unidade de registro (UR), apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, dentre outros, e a unidade de contexto (UC), em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra. A segunda fase consiste em descrever os dados organizados por categorias. Os requisitos básicos para uma boa categorização são as exclusões mútuas, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. A última fase, de inferência e interpretação, permite que os conteúdos recolhidos se constituam em dados quantitativos, passíveis de interpretação e/ou análises reflexivas.

Este trabalho, resultante da pesquisa realizada, está organizado em cinco Seções, além desta Introdução e das Considerações Finais.

Esta Introdução, como foi visto, teve por objetivo delinear a pesquisa, seus objetivos e pressupostos, bem como clarificar o percurso metodológico investigativo.

Na Seção I discorremos acerca do trabalho e seus sentidos na vida humana, da educação e da relação de ambos com as desigualdades sociais e com os projetos de vida.

A Seção II trata das políticas públicas de Educação Básica e de Jovens e Adultos na sua interface com a profissionalização que permeiam os documentos legais vigentes na legislação brasileira, bem como discorre acerca do estudo realizado sobre a Educação Básica na Inglaterra e suas demandas.

O percurso que a educação profissional percorreu desde sua implantação no Brasil colônia até sua integração com a educação básica e na modalidade de jovens e adultos, por meio PROEJA, é o tema que tratamos na Seção III. Nela discorremos acerca da criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil e em Mato Grosso, sobre o Instituto Federal de Mato Grosso e o *Campus* Cuiabá “Coronel Octayde Jorge da Silva”, local onde ocorreu a pesquisa e o PROEJA oferecido por esse *Campus*.

A Seção IV traz as teorias que indicam os fatores que subjazem o desempenho escolar, sua relação com o pensamento bourdieusiano de “habitus” e de diferentes formas de Capital, assim como as teorias recentes acerca do tema.

A descrição e análise interpretativa dos dados, visando atingir os objetivos da pesquisa, consta da Seção V.

Por último, as Considerações Finais, a partir das descobertas que emergirão dos dados, traz nossas impressões e reflexões sobre os resultados da pesquisa.

## **SEÇÃO I**

### **TRABALHO, EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES SOCIAIS E OS PROJETOS DE VIDA**

O trabalho é a categoria ‘ontocriativa’ da vida humana. O conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida (FRIGOTTO, 2006, p. 242. Grifo do autor). Sob o capitalismo, o trabalho se transforma em trabalho alienado, mas não se reduz a ele. Nesse pressuposto, a ciência, a técnica e a tecnologia, empregadas no trabalho e que resultam em produções humanas e em suas práticas sociais, não são neutras, ao contrário, constituem-se em forças de dominação e alienação. Por outro lado, podem se constituir em elementos necessários à emancipação humana.

A educação é um elemento fundamental para a realização da vocação ontológica do ser humano, que, na busca pela superação de sua condição de existência no mundo, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade, faz História e muda o mundo, agindo nele de forma permanente e ativa. O processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano e ocorre nas diversas esferas da vida humana, seja no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, ou seja, em todas as relações sociais. Sendo assim, os processos educativos permeiam a vida das pessoas e “os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social” (HADDAD, 2004, p. 1).

Diante disso, esta seção se dedica a discorrer acerca do trabalho, da educação escolar, das desigualdades sociais e de suas implicações nos projetos de vida dos indivíduos. Sendo assim, discorreremos sobre o conceito de trabalho e suas variações no decorrer da história, sua relação com a natureza humana e com a educação, bem como acerca da relação de ambos com as desigualdades sociais. Discorreremos também acerca da educação escolar na idade adulta.

#### **1.1 O TRABALHO E SEUS SENTIDOS NA VIDA HUMANA**

Em tempos longínquos a concepção de “trabalho” era carregada de significação negativa e até degradante. Ao longo dos tempos o conceito de trabalho foi adquirindo novos entendimentos e aplicações na vida humana.

O livro *A Formação da Classe Operária Inglesa 2* (THOMPSON, 2012) traz a frase “A maldição de Adão” como subtítulo do livro e como epígrafe traz a frase bíblica, retirada de Gênesis, III, 19: “Tu comerás o pão com o suor do teu rosto, até que retornes à terra, pois dela foste formado. Porque tu és pó, e ao pó retornarás”.

No livro, Thompson, tratando da classe operária na Inglaterra, destaca o fato de que o trabalhador operário, que no período de Revolução Industrial tanto contribuiu para o crescimento do país, “permaneceu próximo a um nível de mera subsistência, numa época em que se via rodeado por evidências acerca do aumento da riqueza nacional, transparentemente gerada, em boa parte, pelo seu trabalho” (p. 230).

Em concordância, Charlot, (2000, p. 55 -56) apregoa que “o conceito de trabalho acentua o dispêndio de energia: etimologicamente, a palavra está ligada à ideia de tortura, ou, na Bíblia, à de castigo”.

A narrativa bíblica refere-se ao momento que Deus expulsou Adão e Eva do Paraíso e um dos castigos atribuídos para expiação do pecado cometido é que deveriam trabalhar e se cansarem para prover o próprio sustento. “O trabalho nesta Terra é um castigo, uma maldição” (CHARLOT, 2013, p. 66). Essa ideia, no entanto, não pertence exclusivamente ao cristianismo, faz parte também da filosofia grega que se constitui em outro pilar do pensamento ocidental. “Platão hierarquizava o mundo conforme um eixo vertical, com as coisas sensíveis embaixo e as Ideias em cima” (p. 66). Por esse prisma, o papel da educação consiste em desprender a alma do mundo e direcionar o “olho da alma” para o mundo das Ideias e este não está ao alcance de todos. Nessa concepção filosófica, os cidadãos são divididos em três classes, que são organizadas hierarquicamente, considerando as três partes em que a alma é dividida, a saber: “a razão, isto é, a sabedoria, caracteriza o rei, que deve ser filósofo; o ânimo, ou seja, a coragem, a vontade, define os guerreiros, a quem incumbe defender a cidade; o apetite, o desejo, caracteriza dos artesãos e comerciantes, encarregados do trabalho material, utilitário” (p. 66).

Quem trabalha trata das coisas sensíveis, baixas, materiais, ligadas ao corpo, o qual é a prisão da alma; portanto, ocupa o lugar mais baixo na sociedade e não precisa de educação. Educar é livrar a alma do mundo sensível, da dominação pelo apetite e, portanto, afastá-la do trabalho utilitário. Por conseguinte, a quem é educado não cabe trabalhar, pelo menos no sentido comum da palavra (CHARLOT, 2013, p. 67).

Nessa perspectiva, se a passagem bíblica descrita em Gênesis é verdadeira, naquele momento nasce o homem, como ser de práxis, ou seja, o “processo pelo qual o homem

transforma a natureza e, nessa ação, se transforma a si mesmo” (CHARLOT, 2013, p. 70) e o trabalho, como atividade vital humana, tal qual é concebido por Marx.

Buscando a etimologia do substantivo trabalho e do verbo trabalhar, verifica-se que trabalho tem sua origem etimológica no termo “tripalium” do Latin vulgar, em que “tri” quer dizer três e “palium” significa madeira. “Tripalium” era, então, o nome dado a um instrumento de tortura, constituído de três estacas de madeira, que era usado na Europa em tempos remotos. Conclui-se assim que originalmente "trabalhar" significava “ser torturado”. No sentido original, os escravos e os pobres que não podiam pagar os impostos eram os que sofriam as torturas no “tripalium”. Assim, quem "trabalhava", naquele tempo, eram as pessoas destituídas de posses”<sup>1</sup>.

Esses dados etimológicos são ratificados por pelo Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009) que afirma que “Trabalhar – do latim vulgar “tripaliare”, martirizar com o ‘tripalium’ (instrumento de tortura)”.

Com o passar dos anos o significado do termo foi adquirindo novas significações, segundo o dicionário já mencionado. Passou a referir-se a qualquer atividade árdua ou exaustiva realizada por trabalhadores em geral. Herança do latim, o termo em francês (travail) passa a significar sofrer ou sentir dor. Somente no século XIV surgiu o significado que atualmente lhe é atribuído, e, com a evolução cultural da humanidade e a Revolução Industrial passou a ter diversos significados como termo ou expressão idiomática, conforme trazem os dicionários atuais.

O Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009) atribui 21 significados à palavra trabalho. Dentre elas, destacam-se duas: “Trabalho – s.m. 1. Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim” e, em se tratando de Economia: “Atividade humana, considerada como força de produção”.

Bajoit e Franssen (1997, p. 79) destacam que “trabalhar quer dizer exercer uma atividade produtiva com caráter social, assegurando uma independência financeira”.

Quanto ao verbo trabalhar, Ferreira (2009), além da etimologia idêntica ao termo trabalho, já destacada anteriormente, apresenta 16 significados que incluem atividades físicas e intelectuais, sendo elencadas como as quatro mais usuais.

V.int. 1. Ocupar-se em algum mister; exercer o seu ofício; aplicar a sua atividade”; 2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento”; 3. Exercício dessa atividade como ocupação, ofício, profissão, etc.; 4. Trabalho (2) remunerado ou assalariado; serviço.

---

<sup>1</sup> Fonte: < <http://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

Trabalho é entendido neste estudo não como mera operação técnica sobre a Natureza, mas como a densa relação dos homens com ela. Daí a sua caracterização como a esfera produtiva, a esfera da prática econômica, mediante a qual os homens podem prover a conservação de sua existência física (SEVERINO, 2000, p. 68-69).

O trabalho manteve-se valorizado e com alguma união entre teoria e prática na época denominada pré-socrática (sec. VI a.C.). Nesse período o trabalho, mesmo que manual, não era considerado degradante, aviltante, nem inferiorizava quem o realizasse. Nas palavras de Cunha (L., 2005a), “nessa época, todas as honras deveriam ser concedidas aos homens que contribuíssem para o domínio da natureza. A palavras ‘sophia’ significava, então, tanto habilidade técnica como especulação abstrata, pois acreditava-se que a melhor especulação baseava-se na técnica” (p. 8).

Aristóteles (século IV a.C.), no entanto, defendia que os que trabalhavam não deveriam ter sequer direito à cidadania, já, que segundo ele, “o ócio é uma condição de existência da virtude cívica”. Sendo assim:

Em um Estado perfeitamente governado [...] os cidadãos não devem exercer as artes mecânicas e nem as profissões mercantis, porque este gênero de vida tem qualquer coisa de vil, e é contrário à virtude. É preciso mesmo, para que sejam verdadeiramente cidadãos, que eles não se façam lavradores, porque o descanso lhes é necessário para fazer nascer a virtude em sua alma, e para executar os deveres civis (ARISTÓTELES, s,d, livro IV, cap. 8, §2º, apud CUNHA, L., 2005a, p. 9).

Surgiu, então, o conflito entre dois conceitos acerca do trabalho: um positivo e outro negativo. O primeiro “o valorizava como elemento do conhecimento” enquanto o último “o relegava a uma atividade inferior” (CUNHA, L., 2005a, p. 8). O mesmo autor ressalta que “o desfecho desse conflito foi favorável ao conceito negativo de trabalho, que foi o legado grego clássico à cultura ocidental” (p. 08).

Em Roma, até o século III a.C., o trabalho, denominado labor, carregava em si um conceito positivo, já que o seu exército conquistador era formado por homens livres, que cultivavam suas terras. No entanto, após as grandes conquistas (século II a.C.) o cultivo da terra, agora organizada em latifúndios, passou a ficar a cargo dos escravos oriundos dos povos conquistados. Nas palavras de Cunha (L., 2005a, p. 9), “o escravagismo acabou por fundar a separação entre a contemplação e a ação”. Com a queda do império romano e o advento do feudalismo, o catolicismo passou a considerar o trabalho como uma virtude e ócio como pai dos vícios (CUNHA, L., 2005a, p. 11). No entanto, nos mosteiros os trabalhos realizados eram mais a título de “hobby” do que produtivo. Esse último era atribuído a trabalhadores que não pertenciam à casta religiosa e que pertenciam à condição de servos. Muitos séculos

depois, no século XVIII d.C, Montesquieu (Cartas Persas, 1721) critica o ócio: “Quem fica sentado dez horas por dia alcança assim metade a mais de consideração do que alguém que passa apenas cinco horas sentado, porque é nas cadeiras que se adquire nobreza (MONTESQUIEU, 1991, p. 135–136, apud CUNHA, L., 2005a, p. 13-14).

O trabalho mais recentemente tem sido descrito como:

a capacidade humana para trabalhar a natureza com o uso de instrumentos para produzir coisas para a satisfação de necessidades e para a reprodução da vida. O trabalho não é uma atividade humana universal, imutável e trans-histórica. Ele assume formas e significados específicos em diferentes tipos de sociedade. Os processos através dos quais a força de trabalho vem a ser subjetivamente entendida e objetivamente aplicada, e suas inter-relações, são de profundo significado para o tipo de sociedade que é produzida e para a natureza e formação particular de suas classes. Esses processos ajudam a construir identidade de indivíduos particulares, assim como formas distintivas de classe tanto nos níveis cultural e simbólico quanto nos níveis econômico e estrutural (WILLIS, 1991, p. 12).

Dessa forma, o trabalho não somente adquire significados diferentes, conforme a época histórica, mas também constrói identidades, tanto pelo fato de ser constituinte do ser humano como por ser fator de distinção entre classes sociais. Em se tratando das classes sociais sua influência não se limita ao fator rendimento, determina também as posições dos agentes no que tange ao nível cultural e simbólico no campo social.

### **1.1.1 O Trabalho como Constituinte do Ser Humano**

No decorrer da história, o trabalho transitou entre conceitos negativos e positivos. Muito embora elementos sociais em algumas épocas tenham lhe atribuído sentidos negativos, a positividade do trabalho está em sua essência.

Na busca de resposta acerca de o que seria o homem, as diversas ciências, como sociologia, filosofia, antropologia e psicologia, têm afirmado que o homem é um ser de práxis, ou seja, um ser natural, social e cultural, que se constitui historicamente a partir de sua prática produtiva, social, política e simbólica (MARX, 1991; ENGELS, 2013; GRAMSCI, 1995, ORTEGA Y GASSET, 2002).

O homem relaciona-se com o trabalho em sua constituição como ser que ao receber as imposições da natureza a ela não se rende como ocorre com os demais animais que se deixam morrer caso não encontre nela seu alimento. Ao contrário, o homem, mesmo em suas necessidades naturais de alimento e abrigo, transforma a natureza para atender suas necessidades de sobrevivência e desejos. Dessa forma, impõe-se diante da realidade por vontade própria e transforma o que antes era meramente natural, de maneira que “*si, por falta*

*de incendio o de caverna, no puede ejercitar la actividad o hacer de calentarse, o por falta de frutos, raíces, animales, la de alimentarse, el hombre pone en movimiento una segunda línea de actividades: hace fuego, hace un edificio, hace agricultura o cacería<sup>2</sup>*” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 25-26).

Essa característica de dominar a natureza e colocá-la a seu serviço demonstra que o homem é diferente dos demais seres, que é capaz de ir além de adaptar-se às condições naturais, pois é capaz de desprender-se de suas necessidades vitais, mesmo que temporariamente, para dedicar-se a outras atividades que extrapolam a satisfação dessas necessidades vitais naturais. O homem, então, faz escolhas que transcendem a natureza, visto que não se conforma com o que ela lhe oferece. E “esta reacción contra su contorno, este no resignarse contentándose con lo que el mundo es, es lo específico del hombre” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 32). Desta forma, “nem um só ato planejado de nenhum animal pode imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pode fazê-lo” (ENGELS, 2013, p. 25) e o faz por meio do trabalho. Sendo assim:

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...] (MARX; ENGELS, 2005, p. 149-150).

A característica do homem de escolher o que é bom ou não para si diante da realidade que lhe é apresentada pela natureza o move para que realize a transformação, reformulando o mundo para que este se torne o que ele quer, dessa forma, transcende a natureza.

Em suma, o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados,

---

<sup>2</sup> “se, por falta de fogo ou de caverna, não pode exercer a atividade de se aquecer, ou por falta de frutos, raízes, animais, não pode se alimentar, o homem põe em movimento uma segunda linha de atividades: faz fogo, faz um edifício, pratica a agricultura ou caça” (Tradução nossa).



imprimindo-lhe as modificações que julgar necessárias, isto é, domina a Natureza. E esta é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença. O trabalho, então, “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2013, p. 25). Alertemo-nos, no entanto, para o resultado desse domínio:

Mas não nos regozijemos demasiadamente em face dessas vitórias humanas sobre a Natureza. A cada uma dessas vitórias, ela exerce a sua vingança. Cada uma delas, na verdade, produz, em primeiro lugar, certas consequências que não podemos contar [...] E assim, somos a cada passo advertidos de que não podemos dominar a Natureza como um conquistador domina um povo estrangeiro, como alguém situado fora da Natureza; mas sim que lhe pertencemos, com a nossa carne, nosso sangue, nosso cérebro; que estamos no meio dela; e que todo nosso domínio sobre ela consiste na vantagem que levamos sobre os demais seres de poder chegar a conhecer suas leis e aplicá-las corretamente (ENGELS, 2013, p. 25.)

Através de seu trabalho o homem produz coisas com diversas utilidades e a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso (MARX, 1989). Sendo assim, o valor de uso de uma determinada coisa produzida se refere àquilo para o que a coisa serve. Há coisas com mais de um valor de uso, da mesma forma que há mais de uma coisa que possui valor de uso igual.

Na produção de coisas, o homem produz a vida humana, visto que produz história e cultura e, com isso, por meio de sua ação criadora, produz-se como ser histórico na medida em que não aceita passivamente as condições que a Natureza lhe oferece, mas, ao contrário, cria novos valores e escolhe seu modo de estar no mundo e isso é o que se constitui na essência na natureza humana.

[...] toda a assim chamada história mundial nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano, o vir-a-ser da natureza para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, de seu nascimento de si mesmo, de seu processo de origem. Ao ter-se feito evidente de maneira prática e sensível a essencialidade do homem na natureza; ao ter-se evidenciado, prática e sensivelmente, o homem para o homem como de existência da natureza e a natureza para o homem como o modo de existência do homem, tornou-se praticamente impossível perguntar por um ser estranho, um ser situado acima da natureza e do homem - uma pergunta que encerra o reconhecimento da não-essencialidade da natureza e do homem (MARX, 1991, p. 175).

A coisa produzida pelo homem por meio de seu trabalho é a mercadoria, que, por sua vez, é essencial nas sociedades capitalistas e se relaciona com a produção de riquezas. “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie (MARX, 1989), não importando se tais necessidades são inerentes à sobrevivência do ser humano ou apenas do consumismo, nem

mesmo se satisfaz a necessidade imediata ou se de alguma forma servirá como meio de produção de outro objeto.

Engels associa o trabalho diretamente à produção da riqueza quando argumenta que “o trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza” (ENGELS, 2013, p. 13).

Em suma, o homem se relaciona com a Natureza pelo trabalho. Por sua vez, o significado de trabalho é “atividade orientada a um fim” (MARX, 1989, p. 150). Isso ocorre devido ao fato de o homem não contentar-se com a imposição da Natureza e de exercer sua característica ética de realizar escolhas e mediante as necessidades e os valores que cria, planeja e executam as atividades necessárias para atingir o fim desejado.

O trabalho, então, e seu desenvolvimento no decorrer da história da vida humana tem sido o responsável pela produção de uma estrutura econômica complexa que, por sua vez, determina e sustenta as relações sociais. Nesse sentido, “trabalho é, em Marx, termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina economia política, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa” (MANACORDA, 2010, p. 62).

Na luta pela existência, o homem se associa a outros homens de diversas maneiras e isso origina as diferentes organizações econômicas e sociais, visto que existem diversas formas de trabalhar com vistas a produzir meios que garantam a existência e sobrevivência. Essas distintas formas de enfrentar a luta pela vida por meio de diferentes formas de trabalho determinam os modos de produção e o tipo de sociedade em que a humanidade vive e estabelece a dimensão social do homem.

Ao exercer suas atividades planejadas com determinados fins, ou seja, o trabalho, os homens não o fazem isoladamente, fazem-no em contato com outros homens, para tanto, organizam-se em grupos sociais. O trabalho, então, constitui-se em atividade que se realiza de maneira social. Essa realização coletiva do trabalho os caracteriza como seres sociais. Desta forma:

o homem não entra em contato com a natureza simplesmente pelo fato de por ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: essas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central (GRAMSCI, 1995, p. 39-40).

Conforme Marx (1989; 1991), o homem é em sua gênese um ser natural, todavia, pela prática produtiva, torna-se social e assim, historicamente, produz seu modo de vida, sua organização social, política, econômica, sua cultura, enfim, o mundo em que vive. Tudo isso ocorre ao transformar a Natureza, devido à necessidade de produzir sua existência, e por meio de seu trabalho. E esse modo de produzir a vida material condiciona toda a vida social, política e espiritual, faz história e cultura e pode até transformar a realidade social à medida que mudar seu modo de produção.

Freire entende o trabalho como mediação entre o homem, a Natureza e a construção da cultura humana. “Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história” (FREIRE, 1982, p. 17). Nessa perspectiva:

ao perceberem o significado criador e recriador de seu trabalho transformador, descobrem um sentido novo em sua ação, por exemplo, de cortar uma árvore, de dividi-la em pedaços, de tratá-los de acordo com um plano previamente estabelecido e que, ao ser concretizado, dá lugar a algo que já não é a árvore. Percebem, finalmente, que este algo, produto de seu esforço, é um objeto cultural (FREIRE, 1982, p. 17).

Assim como para Marx, Freire também vê o ser humano como ser da práxis e essa condição humana na transformação do mundo é encarada por ele como ato continuado de criação dos homens na produção de seu mundo. Dessa forma, o trabalho, na concepção freireana, não se resume à produção de mercadorias, mas, por meio do seu trabalho, os homens transformam, criam e recriam a possibilidade de ser e de estar no mundo e, portanto, produz cultura. Dessa maneira, à medida que vão inventando e reinventando as condições de que necessitam e que desejam para seu bem estar, produzem sua própria condição humana e de criadores. Para ele, “para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho” (FREIRE, 1982, p. 55).

Contrariamente à posição de Platão, que colocava o trabalho em lugar mais baixo da situação humana, na concepção de Marx, que é corroborada por Freire, o trabalho muda de lugar, visto que passa a ser visto como fundamento da humanidade, passando a ser “protagonista do homem na construção de si e de uma natureza humanizada” (CHARLOT, 2013, p. 71).

No entanto, por força do regime político e econômico engendrado e regido pelo capital, o trabalho é subvertido quando, contrariando sua essência natural de mediação entre a Natureza e o homem com sua natureza criadora, assume um papel negativo na vida dos

indivíduos que o realizam e na sociedade em que estão inseridos, na medida em que os envolve na trama da alienação.

### **1.1.2 A subversão do Trabalho em Alienação**

Com a dissolução da sociedade feudal e migração da população para as cidades, que ocorreu na Europa, nos séculos XI a XV, as revoltas ocorridas em vários países europeus pretendiam a abolição da servidão e a formação de um novo modelo de organização social e do trabalho voltado para o coletivo, ou seja, de cunho socialista (HOBSBAWN, 1982; PATTO, 2002). No entanto, tal ideal não se concretizou, haja vista que, com a eclosão da Revolução Francesa, muito embora tenham existido lutas pelos direitos do cidadão e do povo, os mais beneficiados foram os comerciantes burgueses. Com efeito, a burguesia, que visava o lucro, inicialmente, por meio de atividades comerciais e, posteriormente, de produção, passa a ser detentora da propriedade privada e, conseqüentemente, do capital. Gesta-se, nessa relação, o capitalismo (PATTO, 2002; HOBSBAWN, 1982, MARX, 1989).

O capitalismo surgiu e se fortaleceu a partir de uma concepção liberal de organização social e econômica, que preconiza o direito à propriedade aos abastados e aos demais, os desprovidos de capital, a vender o que tiver como objeto de troca, ou seja, apenas sua força de trabalho. Nessa ideologia liberal, os objetivos reais, ou seja, o lucro por meio da exploração do trabalhador, são mascarados pelos proclamados. Com efeito, no capitalismo as relações sociais, diferentemente das sociedades escravocratas e feudais nas quais as posições de senhor e escravo ou servo eram transparentes e bem definidas, sendo o senhor o proprietário, o escravo a propriedade e o servo submetido ao senhor, assumem uma aparência de igualdade, quando de fato e de direito são desiguais e “sob aparência da liberdade” realiza a “escravização do trabalho ao capital” (SAVIANI, 2008, p. 230).

Na transição do modo de produção feudal para o capitalista, à medida que os antigos artesãos perderam suas condições anteriores de produtores independentes e os camponeses também deixaram de ser agricultores, engendrou-se uma nova classe dominante, a burguesia e uma nova classe dominada, o proletariado. Ambos, artesões e agricultores, foram destituídos de seus instrumentos de produção, de sua matéria-prima e da terra para cultivar, tornando, assim, suas condições de vida insustentáveis. São esses dois grupos que vão integrar o contingente de famintos que se acumulam nas cidades e que vieram a constituir um tipo de trabalhador inédito na história da humanidade: o trabalhador assalariado, que vende no mercado de trabalho o único bem que lhe resta, a energia de seus músculos e cérebro

(ROBSBAWN, 1982; PATTO, 2002). Sendo assim, muito embora o novo tipo de trabalho lhes fosse estranho, bem como o objeto fruto desse trabalho lhes fosse igualmente estranho, não tinham como dele fugir (MARX, 2013).

A esse estranhamento do trabalhador com relação ao produto por ele produzido como resultado do seu trabalho, Marx chama de autoalienação ou trabalho alienado. O trabalho alienado surge no momento em que “o produtor começa a ser destituído dos meios de produção e começa produzir para outrem” (PATTO, 2002) e os homens são divididos em dois grupos distintos: os proprietários dos meios de produção (máquinas, terras) e os trabalhadores que são destituídos desses meios e possuem apenas sua força de trabalho. Dessa forma, o trabalho e seu produto passam a ser exteriores àqueles que o produzem. “É atividade de outrem e uma perda de sua própria espontaneidade” (PATTO, 2002).

O trabalho, antes atividade vital ou manifestação de si mesmo (MANACORDA, 2010), no modo de produção do capitalismo, torna-se alienado, como diz Marx:

Primeiramente, por ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato, de logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa (MARX, 2013, p. 145).

O trabalho alienado produz as mercadorias ao mesmo tempo em que produz o operário como mercadoria (SAVIANI, 2008, p. 226). Portanto, o trabalho que era o ato definidor do homem, seu meio direto de interação com o mundo e a sua forma de garantir sua sobrevivência no mundo agrário, no qual o ser humano transformava a Natureza para os fins específicos de seu conforto e tirava da terra seu sustento, modificou-se na nova sociedade que surgiu no período que sucedeu o fim do sistema feudal e a Revolução Industrial, que passou a ser baseado no sistema econômico do capitalismo. Nesse sistema, até mesmo aqueles que não trabalham e vivem do trabalho alheio é considerado alienado, tendo em vista que “não reconhece a si mesmo no mundo criado pelo homem” (CHARLOT, 2013, p. 71).

A relação entre trabalho assalariado e capital é basilar no capitalismo, mais especificamente na produção do capital por meio da expropriação do valor do trabalho do

proletário pelos donos dos meios de produção. A esse fenômeno, Marx (1989; 2013) deu o nome de mais-valia.

Marx sustentava a ideia de que o valor de troca de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho aplicado em sua produção. O próprio trabalho, argumenta, possui valor agregado, que é determinado pelo valor dos meios de subsistência necessários para que o trabalhador sobreviva, tais como alimentação, habitação, transporte etc. Dessa forma, todo trabalho empregado na produção de um determinado produto agrega custos em seu valor final de troca.

Nesse processo, para que o produto seja manufaturado, o proprietário dos meios de produção compra a força de trabalho através do salário pago ao trabalhador e, portanto, torna-a também uma mercadoria. No curso da produção, o trabalho utilizado na produção agrega valor ao produto final, que é vendido pelo capitalista pelo valor de troca determinado pelo mercado.

Todavia, no sistema capitalista, aos que possuem os meios de produção, não é suficiente que o valor de venda do produto seja igual ao valor que ele investiu na produção. É necessário que se obtenha lucros. Não pode, no entanto, vender o produto mais caro do que o valor de mercado e o trabalhador, por sua vez, espera receber pela quantidade de trabalho que empregou na produção da mercadoria em questão. Sendo assim, resta ao empregador exigir uma quantidade maior de força de trabalho do que paga para o trabalhador, que se vê obrigado a trabalhar além do que lhe é pago, pois só receberá seu salário se cumprir com o que foi proposto para que a empresa obtenha lucro. É aqui que reside o fenômeno da mais-valia verificado por Marx (1989).

Em suma, no mundo capitalista, o trabalho, reconhecido por Marx como atividade fundamental do ser humano, tornou-se uma atividade massacrante e alienada. Isso porque a força de trabalho é transformada em uma mercadoria com duas vertentes: de um lado, é uma mercadoria como outra qualquer, paga pelo salário; de outro, é a única mercadoria que produz valor, ou seja, que reproduz o capital.

Nesse contexto, o trabalho sofre transformação. Nas palavras de Antunes (2009):

a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito-chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana (ANTUNES, 2009, p. 8).

Sendo assim, “sob o capitalismo, o trabalhador frequentemente não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes recusa e desumaniza no trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 9).

Além da divisão entre os que trabalham, classe trabalhadora ou a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009), e os que possuem os meios de produção, ou classe que vive do trabalho de outrem (PATTO, 2002), o trabalho ainda é cindido entre trabalho manual e trabalho mental. Nessa última condição, enquadram-se também os que não são proprietários, mas gestores do capital.

Nessas divisões, aplica-se a indivíduos distintos a atividade espiritual e a material, o prazer e o trabalho, o consumo e a produção (MANACORDA, 2010). Nesse contexto, o homem na pós-modernidade envolto na sociedade regida pelo capital, na qual as necessidades vão muito além da subsistência, em que é necessário consumir e atualizar-se constantemente, é destituído de si até mesmo em seu tempo livre. Nesse aspecto, precisa “correr com todas as forças para permanecer no mesmo lugar, longe da lata do lixo que constitui o destino dos retardatários” (BAUMAN, 2007, p. 9-10). Dessa forma, o único momento de liberdade do homem seria seu tempo livre, visto que o trabalho deixa de ser determinado por necessidade ou por utilidade exteriormente imposta e poderia sair do jugo alienante do capital (MARX, 1989), no entanto, ele dedica esse tempo, que já é restrito, ao consumo de bens supérfluos. Isso ocorre porque é o tempo todo levado a utilizar seu “tempo livre em tempo de consumo para o capital, onde o indivíduo é impelido a ‘capacitar-se’ para melhor ‘competir’ no mercado de trabalho, ou ainda a exaurir-se num consumo coisificado e fetichizado, inteiramente desprovido de sentido” (ANTUNES, 2009, p. 176. Grifos do autor).

Diante do exposto, o trabalho perde seu sentido de constituinte dos indivíduos. No entanto, define as posições dos agentes na sociedade.

Para Bourdieu (2001) a alienação não ocorre somente com relação ao trabalho. Nas relações de poder existentes no interior de determinado “campo” social ocorre a dominação.

Tais relações históricas e contextuais de poder estão contidas nas concepções de “campo” e “habitus<sup>3</sup>”, conforme veremos na Seção IV, em que a percepção individual ou do grupo, a sua forma de pensar e a sua conduta são constituídas segundo as estruturas do que é perceptível, pensável e julgado razoável na perspectiva do “campo” em que se inscrevem (Bourdieu, 1996). Sendo assim, o indivíduo é sujeito da estrutura estruturada do “campo”, dos seus códigos e preceitos. Dessa forma, qualquer pessoa:

---

<sup>3</sup> Os conceitos de “campo” e “habitus” são constituintes da teoria de Pierre Bourdieu e serão demonstrados, mais detalhadamente, Seção IV deste trabalho.

[...] seja um trabalhador, seja ele um operário, um burocrata ou um pianista, não pode se conduzir, improvisar ou criar livremente. Ele é sujeito da estrutura estruturada do campo [...]. Mas, dentro de limites, de restrições inculcadas e aceitas, a sua conduta, a improvisação e criação são livres: conformam a estrutura estruturante do habitus (BOURDIEU, 2007, p. 217).

Portanto, em todas as esferas da vida humana, inclusive, naquelas com relação ao trabalho como meio de produção, percebemos, pensamos e agimos dentro da estreita liberdade, dada pela lógica do “campo” e da situação que nele ocupamos.

O trabalho tem sido conceituado ao longo de sua história como trabalho simples e complexo. Ambos os conceitos são relativos às atividades individuais dos trabalhadores que as categorizam de acordo com uma determinação concreta, ou seja, todas aquelas que se realizam pelo indivíduo médio, de modo que a especificidade da atividade é apreendida pela prática, fazem parte da categoria de trabalho simples e todas as atividades que demandam formação especial de força de trabalho e, com isso, maior custo de produção e reprodução, compõem a categoria de trabalho complexo. Essa determinação concreta particular que os distingue engendra a diferença que os trabalhos simples e complexos apresentam em seu caráter abstrato, bem como existem devido à divisão social do trabalho (MARX, 1989; NEVES; SIQUEIRA, 2006).

Marx (1989) entende por trabalho simples a atividade que pode ser realizada pela capacidade comum de trabalho, seja ela física ou espiritual. Nesse tipo de atividade a força de trabalho se forma na própria prática do trabalho. É caracterizado pelo fato de ser realizado pela força que determinado modo de produção social gera de forma espontânea e que pode ser empregada imediatamente na produção e, dessa forma, torna-se força de trabalho de função específica. Em suas palavras:

Trabalho humano mede-se pelo dispêndio de força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa sociedade (MARX, 1989, p. 66).

O trabalho complexo, por sua vez, é entendido por Marx (1989) como superior ou qualificado, que requer previamente formação específica/distinta para a realização de determinada atividade. Ambas as possibilidades estão presentes em qualquer forma de organização de vida em sociedade, podendo, todavia, engendrar diferentes formas de inter-relações dependendo da organização política e social, historicamente determinadas, de cada país.



O trabalho simples envolve todas as atividades concretas que podem ser realizadas de modo imediato pelos indivíduos sociais, ao passo que trabalho complexo abrange aquelas que demandam produção com maior custo, dito de outro modo, mais tempo de trabalho social para sua formação. Em suma, a diferença entre o trabalho simples e o trabalho complexo é que, ao contrário do simples, o complexo requer formação específica para que o trabalhador desenvolva determinada atividade laboral.

O trabalho, como uma das formas de continuidade da socialização e possibilidade de ressocialização que ocorre ao longo vida e como gerador dos diversos tipos de “Capital<sup>4</sup>”, contribui para a alocação dos indivíduos em determinadas posições. Os indivíduos são classificados conforme o volume de “Capital” que possuem, seja o Capital Econômico, Social, Cultural ou até mesmo o Simbólico que deriva dos demais.

## **1.2 A EDUCAÇÃO, SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS DESIGUALDADES SOCIAIS E NOS PROJETOS DE VIDA**

A existência humana não é uma dádiva natural garantida pela Natureza. Isso significa que o homem precisa produzir-se e o faz por meio do trabalho. Por outro lado, ele não nasce sabendo e é necessário que ele aprenda a produzir sua própria existência. Portanto, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154). No entanto, com o surgimento da propriedade privada, ocorreu a divisão da sociedade em classes, estando de um lado os proprietários da terra e de outro, os não proprietários. Até então, a educação “coincidia com o próprio processo de existência”, intermediado pelo trabalho, “no próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2008, p. 246). Na configuração de sociedade dividida em classes, surge a possibilidade de viver sem trabalhar, pois poderiam viver do trabalho alheio e podiam desfrutar do ócio, de tempo livre. Nesse momento histórico surge a escola, que em grego significava “o lugar do ócio”, e era voltada para a classe dominante que não trabalhava, já que os trabalhadores dela não precisavam, tendo em vista que continuavam a se educar no processo de trabalho (p. 248).

Com o passar do tempo a educação escolar passou a ser reivindicada pelas camadas populares e com o advento da sociedade moderna a educação escolar tende a deixar de ser

---

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu classifica o capital em três tipos: Econômico, Social e Cultural. Esse tema terá aprofundamento na próxima seção.

restrita a poucos e entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classe a capitalista. Isso porque a universalização da educação pode implicar na superação desse modelo de sociedade, devido ao fato de que “o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores” (SAVIANI, 2008, p. 257).

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser (ROMÃO, 2016, p. 133). Nesse sentido Freire (1996) resume as duas educações em “bancária” e “libertadora”. A primeira possibilidade, está a serviço da alienação, dominação e opressão, enquanto a educação libertadora, como o próprio nome já diz, visa a libertação dos seres humanos, provendo-os de meios de deixar de ser o que são e tornarem-se mais conscientes, livres e humanos. Freire salienta que é a própria natureza humana que torna o homem passível de ser educado. Em suas palavras:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados. Não dói a educação que fez com que mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996, p. 64).

A educação, na concepção freireana, possui duas dimensões, uma política, que refere-se a leitura de mundo, e outra gnosiológica (de conhecimento), que é “a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente elaboradas” (ROMÃO, 2016, p. 134). Devido à relação dentre essas dimensões, a prática é o princípio fundante que precede a teoria. Sendo assim, a educação é práxis. Dito de outra forma, a educação é resultante de uma profunda interação entre prática e teoria, sendo que a teoria é precedida pela prática.

### **1.2.1 A Educação Escolar e as Desigualdades Sociais**

A escola, no pensamento bourdieusiano, funciona como mecanismo de reprodução das desigualdades, quando coloca a todos, independente da cultura global de cada um, em um patamar de igualdade, sendo que, na realidade:

[...] cada família transmite a seus filhos, 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 face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes, é a responsável pela diferença inicial das crianças

diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 41-42).

Fato é que a igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho e com a educação (BRASIL, 2000 – Parecer CNE). As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados. Mas, seja para o trabalho ou para a multiplicidade de inserções sociais, políticas e culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem ver-se excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades.

Nesse contexto, o sistema escolar é tomado como:

um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois favorece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007, p. 41).

No decurso da Educação Básica (EB), ocorre uma seleção direta e indireta, cujo peso é desigual sobre os agentes das diferentes classes sociais. Nesse sentido, “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àqueles de um jovem de classe média” (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Bourdieu e Passeron (2014) contrapõem a visão de que o ensino formal seria determinante para a superação das desigualdades. Defendem os autores que a escola reproduz as diferenças sociais e, à medida que todos tivessem acesso à educação tais diferenças não diminuiriam, ao invés disso, aumentaria. Ademais, a crença de que o acesso ao ensino escolar resolveria a questão das desigualdades sociais, tendo em vista que o Estado oportunizaria a todo indivíduo, independente de sua origem social, condições para que o mesmo tenha acesso à educação formal, podendo, desta forma, aspirar e alcançar maior qualificação e destaque no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na sociedade, foi responsável pela culpabilização do indivíduo pelo seu “fracasso escolar”. Essa ideia, no entanto, desconsidera muitos outros fatores que faz com que este acesso à escola não garanta a superação do fenômeno da exclusão social.

Nesse aspecto, Dubet (2003) afirma o debate sobre a escola e a exclusão ocorre sob duas retóricas ideológicas. Uma pontua que a escola é responsável pelo grande número de jovens desempregados, tendo em vista que a mesma não responde às demandas do mercado, já que os conhecimentos e às formações que oferecem não são condizentes com as necessidades do mercado de trabalho. A outra retórica defende a escola, alegando que o sistema educacional é totalmente “inocente” em face da exclusão. Nessa perspectiva, não apenas o desemprego, mas todas as dificuldades da escola, tais como: “a violência, a débil motivação dos jovens”, independe do sistema de formação, “vêm de fora, do capitalismo e do mercado. A exclusão social dos jovens decorreria apenas das relações de produção” (DUBET, 2003, p. 31).

Essa dupla retórica que acusa ora o serviço público, ora o mercado é também uma maneira de não tocar num problema relativamente complexo e “clássico”: os elos das “relações de produção”, definidas pela produção de riquezas, e as “relações de reprodução”, nas quais a escola distribui escalonamentos e oportunidades (DUBET, 2003, p. 31).

Todavia, o autor não culpabiliza a escola. Nesse sentido, salienta que a escola está vinculada estreitamente aos mecanismos de exclusão devido à sua relação com os mecanismos sociais em que se encontra inserida.

Até os anos 1960 o sistema escolar era marcado pelo dualismo que ultrapassava a escola, no qual:

a escola primária acolhia as crianças do povo, o liceu, aquelas da burguesia, e o ginásio funcionava ao mesmo tempo como uma triagem e como a escola das crianças das camadas médias. Não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares (DUBET, 2003, p. 32. Grifo do autor).

Nesse sistema, o destino dos indivíduos era um destino social. Nele a escola não era considerada injusta. As injustiças eram sociais e atribuídas à sociedade.

Nas últimas décadas, aos poucos, tem ocorrido a democratização da escola, em que se busca a universalização do ensino em nível de Educação Básica. Nessa configuração:

a escola afirma a igualdade de todos. Ela não afirma apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de talentos e potencialidades. A ideologia do dom recuou sensivelmente e todas as crianças têm, a priori, o mesmo valor, mesmo admitindo que as condições sociais podem afetar o reconhecimento de suas qualidades e o seu desenvolvimento (DUBET, 2003, p. 41).

Nesse contexto de massificação da educação, é um princípio ético que todo indivíduo tem direito de ter ambições escolares, posto que possui igual valor, igual dignidade, igual respeito e é devido e ocupa o lugar de sujeito e não apenas um ser incompleto. Ressalte-se, no entanto, que “que essa representação do sujeito tem algo de ‘heróico’, de difícil e de exigente, pois ela supõe que cada um seja ‘soberano’, dono de si mesmo, responsável por uma vida que não pode mais ser totalmente reduzida a um destino” (DUBET, 2003, p. 40). Esse sujeito é o sujeito da modernidade, que é o “autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios” (p. 40).

Dubet (2004, p. 541) salienta que diferentemente das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça. Nesse princípio, a escola seria justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.

Salienta o autor, entretanto, que a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais e sublinha que há certa crueldade no modelo meritocrático, pois, quando a escola adota o ideal de competição justa e formalmente pura, os alunos que não obtêm êxito, ou seja os “vencidos”:

não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas (DUBET, 2004, p. 543).

O modelo meritocrático instituído em todas as sociedades democráticas não se constitui em uma competição, tendo em vista que “quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido” (DUBET, 2004, p. 543).

As desigualdades escolares, todavia, não se limitam as desigualdades de classes, há que se considerarem também as diferenças entre as pessoas pertencentes às mesmas categorias sociais, entretanto, persistem as diferenças entre os grupos sociais e os mais favorecidos têm vantagens decisivas, salienta Dubet (2004, p. 542). Há, nesse sentido, várias contribuições das teorias sociológicas para explicar esse fenômeno, a saber: “habitus de classe, contextos diferentes de racionalidade das escolhas e mobilização desigual das famílias.

Em resumo, as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares” (DUBET, 2004, p. 542).

Uma alternativa para resolver ou minimizar a exclusão escolar seria “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”. Essa ideia de Aristóteles é válida para os sistemas de ensino e para as políticas educacionais.

Nesse sentido, Dubet (2004) assevera que “para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva” (p. 545).

O ato de tratar a todos com igualdade pode, à primeira vista, parecer o mais adequado se não analisarmos mais de perto. No campo educacional, tratar a todos com igualdade mantém e reproduz a desigualdade, tendo em vista que, apesar de todos terem direitos iguais, muitos não tiveram e ainda não desfrutam das mesmas oportunidades de construir seus conhecimentos e tampouco adquirir o mesmo capital cultural. Seja por razões sociais, culturais, econômicas não internalizaram o mesmo “habitus” social ou individual e possuem saber diferenciado.

Conforme Bourdieu (2007), para que o menos favorecidos se tornem ainda mais desfavorecidos e que os favorecidos sejam ainda mais favorecidos é necessário e suficiente apenas que a escola ignore as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. Isso, tanto no que tange os conteúdos, como com relação aos métodos e técnicas, bem como quanto aos critérios de avaliação.

Se os sistemas de ensino e as políticas públicas não considerarem as desigualdades culturais e sociais o *status quo* da desigualdade não será questionado.

Em outras palavras, tratando a todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 2007, p. 53).

No Brasil, tem-se buscado a universalização da oferta da EB. No entanto, quando nos referimos à educação pública, voltada às classes menos favorecidas, o que talvez já esteja próximo de se alcançar é a universalização do acesso à educação fundamental apenas. O que se mostra diferente das classes mais abastadas, tendo em vista que, nesse contexto, a universalização tem sido obtida por meio da rede privada de educação.

Assim, mantêm-se dois sistemas de ensino: o privado e o público. O privado atende aos filhos das classes favorecidas, cujo ensino promove a continuidade da herança cultural

transmitida pela família e seu contexto social e procura mantê-los na condição de dominantes. O público atende aos filhos da parcela menos favorecida, dominada e subordinada da sociedade, tal qual os da classe trabalhadora. Nessa escola, há que se ter consciência das condições sociais desiguais e:

El conocimiento de las condiciones sociales emergentes debería permitir evitar dos errores opuestos. El primero es la educación como adaptación. Según algunos, la mejor respuesta de la escuela es la simple “adaptación” a las características sociales de los alumnos. Esto es lo que muchas veces ocurre cuando las instituciones terminan mimetizándose con el origen social de los alumnos (“escuelas pobres para los pobres”, “escuelas ricas para los ricos”). A su vez, tampoco hay que caer en la tentación de insistir con viejas recetas homogéneas que facilitan el éxito escolar para unos pocos y el fracaso de las mayorías<sup>5</sup> (TENTI FANFANI, 2008, p. 21).

Nesse sentido, levando em conta as desigualdades, a escola pública, assim como seus alunos precisam receber atendimento diferenciado, desigual, visando a uma qualidade necessária e suficiente para que adquiram o Capital Cultural e incorpore um “habitus” que permita lhes ocupar espaços sociais que são reservados aos filhos da elite social e econômica. Essa educação a ser promovida pela educação pública, todavia, não deve ser a reprodução dos valores da elite privilegiada, mas deve levar o educando a compreender os fundamentos desses e de outros valores, adquirir conhecimento e um arcabouço científico, político e cultural que o habilite a colocar em questão o *status quo* da classe dominante.

Para isso, é necessário um investimento diferenciado na escola voltada aos desfavorecidos, de forma que abranja todas as esferas, ou seja, desde a estrutura física, a formação dos profissionais da educação, a organização do material didático, a reflexão acerca das práticas pedagógicas, etc.

### **1.2.2 A educação Escolar, o Trabalho e os Projetos de Vida**

As mudanças no processo de produção, os avanços tecnológicos, as múltiplas modalidades de trabalho informal, o desemprego estrutural, o subemprego e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa. Isso se potencializa quando se trata daqueles que se veem desprovidos de bem tão básico como a EB.

---

<sup>5</sup> “O conhecimento das condições sociais emergentes deveria ajudar a evitar dois erros opostos. O primeiro é a educação como adaptação. Segundo alguns, a melhor resposta de escola é a simples “adaptação” às características sociais dos estudantes. Isto é o que muitas vezes acontece quando as instituições acabam imitando a origem social dos estudantes (“escolas pobre para os pobres”, “escolas ricas para os ricos”). Ao mesmo tempo, não devemos cair na tentação de insistir em antigas receitas homogêneas que facilitam o sucesso escolar para uns poucos e o fracasso da maioria” (Tradução nossa).

Com efeito, circulam nos meios de comunicação e acadêmicos preocupações e debates acerca de problemas que refletem na educação. Um desses problemas seriam as transformações das profissões e dos postos de trabalho devido às inovações tecnológicas que tiveram início na Revolução Industrial, emergiram após os anos de 1990, com o advento da globalização da economia e da internet e, de forma extraordinária, nos últimos anos sofrem rápida evolução da tecnologia tanto no campo, como na indústria e também na vida particular das pessoas.

Frey e Osborne (2013) analisaram, à luz das novas tecnologias, os riscos que várias profissões correm de serem extintas, já que empresas não têm a escolha de não se modernizar, visto que se trata da única maneira de enfrentar a competitividade do mercado, tanto no que se refere a preço como qualidade. Existem, segundo a pesquisa que realizaram, profissões de alto risco, de médio risco e de pequeno risco, sendo que, das 702 profissões analisadas, 47% mostraram-se altamente suscetíveis à informatização e, conseqüentemente, à transformação ou extinção. Ou seja, têm alta probabilidade de, em menos de 10 anos, ser substituída por robôs, computadores, *drones* e outras inovações. Dentre elas estão as profissões na área de serviços, para surpresa dos autores, que estão propensas a dispensar boa parte da mão de obra. Fato que tende a ocorrer impulsionado pela falta de mão de obra qualificada e necessita, além da fabricação de aparelhos tecnológicos, da simplificação das tarefas, o que também ocorre por meio da tecnologia. Os autores revelam em seu estudo que as profissões mais críticas são as que envolvem tarefas rotineiras e repetitivas, que serão realizadas por meios mecânicos e eletrônicos, incluindo as ocupações das linhas de produção industrial, da construção, do transporte, da logística, os caixas, balconistas, vendedores, assim como todas as profissões em que o trabalho humano pode ser facilmente substituído por robôs e computadores. Com risco médio estão os profissionais que combinam destreza manual com inteligência na tomada de decisões, como os instaladores, reparadores e encarregados de manutenção. No nível baixo estão as profissões que requerem alto nível de inteligência social e emocional, com capacidade para interpretar sentimentos e resolver problemas, incluindo-se artistas, negociadores, aqueles que cuidam da saúde e dos direitos, assim como os executivos de projetos e administradores de contratos. Os autores, então, salientam que a corrida às tecnologias, implica que os trabalhadores de baixa qualificação serão alocados para tarefas que não são suscetíveis à informatização - ou seja, tarefas que exigem inteligência criativa e social. Para que os trabalhadores vençam a corrida, portanto, terão que adquirir habilidades criativas e sociais (FREY; OSBORNE, 2013, p. 45).



Muito embora a pesquisa tenha sido realizada nos Estados Unidos, a tecnologia, mesmo que em passos não tão rápidos, chega ao Brasil e, nesse contexto, a educação de qualidade, que vise à formação integral do indivíduo faz-se urgente e primordial. O adestramento deve ser totalmente descartado. Ser bem educado significa agora saber pensar, saber tomar decisões, ter um número ímpar de informações, saber usá-las com bom senso e ter meios de atualizá-las, ter domínio da linguagem, seja escrita ou falada, saber usar a matemática e o raciocínio lógico e saber trabalhar em grupo, o que implica em saber posicionar-se, defender seu posicionamento com base em argumentos e negociar sentidos e resultados. Dessa forma, a educação de boa qualidade está no topo da lista das ações necessárias para que o trabalhador possa acompanhar essa evolução, adaptando-se e desenvolvendo nossas habilidades, evitando, assim, o risco de ficar excluído ou ficar à margem do mercado de trabalho. No, entanto, cremos que essa educação deve ocorrer de forma que proporcione o conhecimento acerca dos fundamentos dos processos relativos ao trabalho e não apenas como meros executores de determinadas tarefas de forma mecânica, já que tais tarefas mecanizadas podem ficar a cargo das máquinas e equipamentos eletrônicos. Essa educação tem que contemplar a formação integral do indivíduo e não apenas como formação técnica e/ou desenvolvimento de habilidades específicas para um determinado trabalho.

A escolarização de nível médio significa o prolongamento do espaço entre a infância e a vida adulta. Momento em que os jovens escolhem suas profissões e iniciam seus projetos de vida.

As escolas dessa fase de educação que atendem a elite colocam o jovem adolescente na condição de estudante e, com isso, do “fora do jogo simbólico” inerente à vida adulta. Para o jovem da classe abastada, essa fase o exime e ao mesmo tempo o prepara para as responsabilidades da vida adulta. Estes desfrutam de condições em que o fato de estarem “fora do trabalho” os beneficia, pois possuem bens e meios para constituírem suas identidades de estudantes, para estarem com os amigos e até mesmo de impressionar o sexo oposto, algo importante nessa faixa etária. Para o jovem das classes populares essa fase representa um vazio, no qual não é nem criança, nem adulto (BOURDIEU, 2003). Nas palavras de Bourdieu:

Conhece-se o caso do filho do mineiro que deseja ir para a mina o mais depressa possível, porque isso é entrar no mundo dos adultos. (Ainda hoje, uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem sair da escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de ascenderem o mais depressa possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que se lhe encontram associadas: ter dinheiro é muito importante como afirmação perante os amigos, perante as raparigas, e serem reconhecidos e reconhecerem-se como “homens”. É este um dos fatores do mal-estar

que suscita nas crianças com origem nas classes populares uma escolaridade prolongada (BOURDIEU, 2003, p. 155).

Os projetos de vida, então, possuem estreita relação com as classes sociais e a distribuição de recursos sociais, econômicos e culturais.

Nesse sentido, Leccardi (2005) salienta que “Se considerarmos a fase juvenil como uma fase biográfica de ‘preparação’ para a vida adulta, o diferimento<sup>6</sup> das recompensas aparece como a chave mestra para garantir o sucesso dessa última”. No entanto, considerando o sistema capitalista e as características da contemporaneidade, que a autora chama de “segunda modernidade”, Bauman (2001, 2007) denomina de “modernidade líquida” e Lipovetsky (2004) de “hipermodernidade”, momento histórico, social e cultural no qual a relação espaço-tempo (GIDDENS, 2002) assume uma nova configuração e ainda o que Leccardi (2005) chama de “riscos globais<sup>7</sup>”, torna-se cada vez mais difícil o jovem adiar os prazeres e as necessidades (reais ou imaginárias) do presente em detrimento de um projeto de vida futura. Isso porque “quando a incerteza aumenta para além de certo limiar e se associa não apenas com a ideia de futuro, mas com a própria realidade cotidiana, pondo em causa a dimensão do que é considerado óbvio, então o ‘projeto de vida’ tem seu próprio fundamento subtraído”. Para se viver no presente um projeto de vida, no qual as recompensas seriam obtidas no futuro, “O tempo cotidiano é cuidadosamente investido e desfrutado de modo análogo ao dinheiro; é programado, e seu uso, racionalizado” (LECCARDI, 2005, p. 36). Sendo assim, no dinamismo da vida contemporânea ganha espaço o imediatismo e o investimento “num futuro a longo prazo acaba parecendo tão pouco sensato quanto adiar a satisfação” (p. 36), já que, “O ponto de chegada dessa trajetória, por sua vez, é incerto, bem como os itinerários para alcançá-lo (p. 49).

Há, todavia, ainda uma parcela não majoritária de jovens que conseguem realizar o que Leccardi chama de “estratégia da indeterminação”. Nessa estratégia ressalta-se a crescente capacidade dos jovens com mais recursos reflexivos (por exemplo, os estudantes) de ler a incerteza do futuro como multiplicação das possibilidades virtuais e a imprevisibilidade associada ao devir como potencialidade agregadora, assim, são capazes de elaborar “respostas

---

<sup>6</sup> ‘Diferimento’ trata-se da tradução de *differimento* ou *aggiornamento* do italiano, cuja tradução mais comum seria ‘adiamento’.

<sup>7</sup> Como sabemos por nossa experiência direta, e não apenas por reflexões teóricas, essa modernidade caracteriza-se por uma dimensão de riscos globais: crise ambiental, terrorismo internacional, ameaças econômicas (mas também, por exemplo, sanitárias) de tipo planetário, novas modalidades de desigualdade social, a partir do empobrecimento crescente de áreas cada vez mais vastas do planeta, e, associadas a essa última, novas formas de subocupação com reflexos devastadores no plano existencial (LECCARDI, 2005, p.36).

capazes de neutralizar o temor paralisante do futuro” (p. 51). Os membros desse grupo, certamente, são culturalmente dominantes:

Deve-se ressaltar, desde logo, que aqueles que exprimem essa estratégia temporal parecem especialmente ricos em recursos – culturais, sociais e econômicos. Se os sujeitos dominantes de nossa época são aqueles que se diferenciam em virtude de sua capacidade de utilizar bem, em termos de poder, a velocidade e a mobilidade, esses jovens parecem trilhar esse caminho (LECCARDI, 2005, p. 52).

Por outro lado:

Quem, pelo contrário, possui poucos recursos sociais e culturais parece, sobretudo, *sofrer* com a perda do futuro progressivo e da capacidade de propor projetos da primeira modernidade. Para esses jovens, o futuro, fora de controle, pode ser somente anulado, apagado para dar lugar a um presente sem fascínio. Nesses casos, como bem descreveu Robert Castel (1996), refletindo sobre o individualismo contemporâneo, estamos diante de uma forma de individualismo “por falta”: aqui, o indivíduo não possui os suportes necessários para construir sua própria autonomia e é expulso para uma identidade sem espessura temporal. A aceleração social torna-se, assim, de modo evidente, fonte de exclusão social, traduzindo-se em uma estaticidade passiva (LECCARDI, 2005, p. 52. Grifos da autora).

Em sendo assim, a maior parte dos jovens, em resposta às condições sociais de grande insegurança e de risco, encontra refúgio, sobretudo, em projetos de curto ou curtíssimo prazo, que se constituem como um projeto de “terceira via” entre a capacidade especial de gestão da complexidade e a referência exclusiva ao presente daqueles que não conseguem construir reações adequadas mediante o crescimento da indeterminação do futuro (p. 52). Nesses projetos o que predomina é o aqui e agora. Ocorre, então, sua aproximação do trabalho e, com efeito, seu afastamento da educação escolar.

Nesse ponto de impasse, muitas vezes, a escola perde a batalha para as dificuldades inerentes à história cultural, social e econômica da família. Isso ocorre, dentre outras razões, devido a uma resistência derivada da história recente de analfabetismo familiar. Sendo assim, o desafio posto à escola é o de “convencer as novas gerações de estudantes de que o saber escolar é importante para a vida pessoal e social, a despeito das atuais exigências associadas ao mundo do trabalho” (GOMES, J., 1997, p. 61).

É fato que o contexto em que a escola se encontra inserido, a saber: da ideologia vigente pautada nos princípios do capital que visa à exploração do trabalhador por meio de uma sobrecarga de trabalho; que o trabalhador é atirado em uma arena para competir por postos de trabalho; em que impera o princípio da empregabilidade; em que a responsabilidade do sucesso ou fracasso no campo educacional ou do trabalho são entregues aos indivíduos, devendo encarregar-se de adquirir capacidade e criatividade para adaptar-se às mudanças

velozes dos meios de produção e condições de trabalho; em que o conhecimento são cada vez mais provisórios; em que o trabalho está precarizado; não oferece pacificamente boas condições externas, requer lutas. E, nesse contexto, a classe menos abastada que integra a classe trabalhadora ainda recebe somente pequenas doses, o suficiente que convém à reprodução do capital, de forma desmantelada, mínima e aligeirada, atendendo a um “falso socialmente necessário”, de forma que cumpra a grande função ideológica de manutenção do capitalismo contemporâneo para “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MESZÀROS, 2005, p. 44). Todavia, a educação e o trabalho mantém entre si uma relação de autonomia relativa e, nessa perspectiva, se integrados podem produzir resultados distintos ou ainda contrários aos que tem sido postos e constituir-se ao mesmo tempo como fator de desconstrução da ordem e instrumento de transformação.

A meritocracia estabelecida na escola de educação básica gera os “fracassados” ou “vencidos” (DUBET, 2004), que são empurrados para cursos que levam a uma qualificação/profissão de menor prestígio, tal qual são considerados os cursos de formação profissional. Nesse sentido, Dubet (2004), refletindo acerca do que seria uma escola justa, questiona se uma escola que “manda os alunos para as formações técnicas e profissionais não em função de suas competências, mas em função de suas incompetências nas únicas disciplinas julgadas dignas e valorizadoras” (p. 552) pode ser considerada justa.

Ademais, a escola “não é simplesmente um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnicas, etc., é também uma instituição que atribui títulos, e confere no mesmo ato aspirações” (BOURDIEU, 2003, p. 155).

Há um movimento crescente dos diplomas que, segundo Dubet (2003, p. 35), aumenta a exclusão escolar dos não diplomados, que, por sua vez, se deparam com a exclusão provocada pela crise do emprego. Nesse contexto, “a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas “chances” de desemprego e de precariedade. No outro extremo, os diplomas nos níveis mais elevados oferecem uma proteção relativa diante do desemprego” (DUBET, 2003, p. 35).

No entanto, Dubet salienta que:

Na medida em que a reprodução não é uma fotocópia exata das desigualdades sociais, é possível ver bem como a escola desempenha um papel autônomo na formação dos mecanismos de exclusão, uma vez que o aluno de meio favorecido que fracassa na escola é ameaçado de exclusão, enquanto o bom aluno de meio desfavorecido vê aumentar suas chances de inserção profissional (DUBET, 2003, p. 35).

Isso, de certa maneira, explica a crença de que todos têm as mesmas oportunidades e que são individualmente responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso escolar, já que é possível que uma pessoa oriunda de um meio desfavorecido ter sucesso e alcançar cursos de alto prestígio social. Situações assim, no entanto, constituem-se de exceções, que podem ser consideradas atos heroicos, pontuais e raros, que demandam investimentos, esforços e dedicação acima do considerado normal.

Quando somente as classes abastadas tinham acesso ao EM, este era garantia de títulos que alocavam seus egressos em profissões que ocupavam prestígio social, contudo, quando os filhos das classes populares conseguem acessar esse nível de educação escolar se deparam com a “inflação dos diplomas”, em que “há desvalorização [dos títulos] por simples efeito de inflação e também da ‘qualidade social’ dos detentores de títulos” (BOURDIEU, 2003, p. 157). Nesse sentido:

Os efeitos de inflação escolar são mais complicados do que comumente se diz: pelo fato de um título valer sempre o que os seus portadores valem, um título que se torna mais frequente é, por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais valor ao tornar-se acessível a pessoas “sem valor social” (BOURDIEU, 2003, p. 157. Grifo do autor).

Com efeito, essa dicotomia de valores e, conseqüentemente de oportunidades conferidas pela aquisição da escolarização resulta em frustração, decepção e recusa ao acesso, permanência e conclusão da fase final da EB, assim como em desinteresse em prosseguir a escolarização em um curso superior.

Inserida nesse contexto, a educação escolar não se constitui em atrativo à juventude pobre. Em vários momentos essa precisam decidir entre continuar na escola ou abandoná-la, seja por necessidade de dedicar-se ao trabalho ou por outras situações que proporcionam satisfação mais imediata. Nessa situação, permanecer ou não na escola “depende de um processo de decisão cujos parâmetros são funções da posição social ou posição de classe. A partir de sua posição, os indivíduos ou as famílias têm uma estimativa diferente de custos, riscos e benefícios antecipados que estão associados a uma decisão” (BOUDON, 1979, p. 117).

Bourdieu (2007) argumenta que o investimento em educação por parte das famílias e dos indivíduos também são constituintes do “habitus”, nesse caso, do “habitus” de classe e até mesmo um “habitus” familiar. Isso ocorre devido ao acúmulo histórico de experiências inerentes ao êxito e ao fracasso e em relação às possibilidades de ascensão social que ocorrem dentro de determinados grupos sociais e famílias. Por meio das experiências e dentro da

realidade social em que estão imersos, o que depende dos tipos e volumes de Capitais Econômico, Social, Cultural e Simbólico que possuem, os grupos sociais constroem conhecimentos que não são plenamente conscientes, mas que determinam o que é e o que não é possível de ser alcançado por seus membros e filhos e grau de risco e possibilidade de retorno do investimento em educação escolar, tanto no que tange ao mercado de trabalho como nos diferentes mercados simbólicos. Esses conhecimentos ou “habitus” direcionam, então, suas ações e investimentos, tanto em termos de recursos financeiros como de tempo, esforço, dedicação, bem como a exigência dos pais em relação à educação escolar, assim, o grau de investimento está relacionado com a classe social.

Bourdieu (2007) argumenta que as elites econômicas e culturais investem pesadamente na escolarização, todavia, sem grandes esforços, devido ao fato de que o sucesso escolar nessa condição social é tido como natural e o fracasso é pouco provável. Ademais, as elites já ocupam posições dominantes na sociedade e, sendo assim, não precisam lutar pela ascensão social por meio da escolarização dos filhos, é necessária apenas a manutenção de suas posições. O autor também diferencia as elites entre as mais ricas em Capital Econômico e as mais ricas em Capital Cultural. As primeiras buscam a certificação escolar com o intuito de legitimar sua posição que já é garantida pelo Capital Econômico que possuem. As segundas têm a propensão a investir em carreiras mais longas com maior prestígio.

A tendência da classe média é envidar grandes esforços na escolarização dos filhos, tendo em vista que as famílias pertencentes a esse grupo social são detentoras de um volume considerável de capitais que asseguram as chances de seus filhos obterem sucesso escolar. Outro fator determinante são as expectativas futuras de ascensão social, já que, em grande parte, são oriundas das classes populares e chegaram a essa posição através da escolarização. A educação escolar, então, significa não somente a manutenção desse *status*, mas também a possibilidade de continuarem ascendendo em direção às camadas superiores. Em favor de proporcionar oportunidades educacionais aos filhos, visando benefícios futuros, as famílias da classe média se dispõem a renunciar ao consumo de bens materiais, a reduzir os gastos com passeios e outras atividades que dão prazeres imediatos, a exigir uma maior dedicação aos estudos e até mesmo reduzir o número de filhos no projeto familiar. As famílias pertencentes a esse estrato social, principalmente as que ascenderam das classes menos favorecidas, tendem também a investir na ampliação do Capital Cultural por meio da aquisição de livros e da participação de eventos culturais e depositam grandes- esperanças na educação escolar de suas crianças (BOURDIEU, 2007).

As classes populares, nas quais se incluem grande parte da classe trabalhadora, desprovida tanto de Capital Econômico como do Cultural legitimado pelas elites, tende a investir moderadamente na escolarização. Dentre as várias razões desse pouco empenho com relação à educação escolar estão: a experiência acumulada de que as chances de sucesso escolar são mínimas, devido à escassez de recursos econômicos, sociais e culturais que possibilitem o bom desempenho escolar; o prazo longo que a educação escolar requer e, conseqüentemente, o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho; a não garantia de ascensão social como retorno do investimento por ocasião da conquista dos títulos escolares, tendo em vista que a valoração dos títulos está vinculada a posse de recursos econômicos e sociais e que o acesso a um determinado título escolar pelas classes desprovidas de Capital Econômico e Social resulta em sua desvalorização. Dessa forma, a exigência dos pais é pequena com relação à dedicação e empenho dos filhos, pois se espera apenas que estes ultrapassem ligeiramente tanto o nível de escolarização e socioeconômico dos pais. Essas razões justificam, então, a preferência por carreiras mais curtas, que possibilitam a inserção no mercado de trabalho mais rapidamente (BOURDIEU, 2007).

Os discursos em torno da educação em geral têm enfatizado a necessidade de uma educação para todos, posto que de um lado estão as pressões do mercado de trabalho, que face às novas tecnologias exige novas competências e de outro a necessidade de elevar os níveis de escolaridade da população, apregoada pelos órgãos governamentais a fim de atender à exigência de organismos internacionais. Os interesses do capital, engendrados pelo mercado de trabalho, defendem a educação como uma estratégia para o desenvolvimento socioeconômico e os que defendem os interesses da classe trabalhadora falam na escolarização, inclusive em formação profissional e tecnológica, como meio de inclusão e redução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, então, o momento é de uma dualidade de interesses entre duas vertentes: “a política de expansão do capitalismo, que busca mão de obra habilitada, preparada, qualificada tecnicamente, volumosa e de baixo custo e a política humanista, de valorização do ser humano que objetiva a formação integral do homem” (SOUZA; ALVES, 2011, p. 302).

À classe trabalhadora, na atual conjuntura do país, principalmente aos jovens e adultos com pouca escolaridade, interessa tanto a preparação voltada para o mercado de trabalho, com vistas ao emprego e renda, de modo que possa suprir suas necessidades mais imediatas, quanto a formação humana integral. Nesse aspecto, a preparação para o trabalho seria um paliativo, uma espécie de mal necessário. Todavia, a educação não deve se restringir a esse

plano imediatista e raso. É possível, no entanto, que exatamente devido a pouca formação recebida, do Capital Cultural restrito a seu grupo social, não tenha consciência da importância de uma formação mais completa e prefira a formação mecanicista que acaba por atender muito mais aos interesses do capital que os seus próprios.

Até mesmo em relação aos resultados imediatos esperados da educação, a escola estaria seguindo na contramão dos interesses da classe trabalhadora. Nesse aspecto, Gentili (2013) denuncia a desintegração da promessa integradora. Tal promessa seria a crença de que a escolaridade seria garantia de se conquistar o pleno emprego, ou seja, todos estariam em condições de conseguir um emprego em que seus direitos trabalhistas e de seguridade social estariam assegurados, teriam um salário equilibrado e, com isso, haveria a manutenção e até o aumento da renda individual e a consequente melhoria na qualidade de vida, bem como levaria ao enriquecimento de toda a sociedade. Daí, os esforços em aumentar a escolaridade do trabalhador, já que a escola assume uma perspectiva integradora em que a educação está associada ao desenvolvimento econômico, ao emprego, a mobilidade e a ascensão social (FRIGOTTO, 2013, p. 17).

Nas palavras de Gentili:

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições 'educacionais' de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola constituía-se assim em um espaço institucional que contribuiria para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (2013, p. 80. Grifo do autor).

Isso se deu nas décadas de 1950 a 1970, devido ao crescimento da economia mundial e com vista a atender a necessidade de diversos setores, a saber: do **mercado** de trabalho, que precisava de trabalhadores qualificados; do **Estado**, porque promoveria o emprego e o desenvolvimento econômico; das **empresas**, para acompanhar intensidade e rapidez do desenvolvimento tecnológico; das **instituições escolares**, cujas políticas estavam diretamente vinculadas ao sistema produtivo; dos **sindicatos**, para responder a uma demanda crescente de trabalhadores e para armar-se de mecanismos de negociação; e das **pessoas**, que pretendiam o aumento da renda individual por meio do investimento na escolarização (GENTILI, 2013, p. 84. Grifos do autor).

No entanto, fatores como inflação, redução no crescimento, influências do pensamento neoliberal, que juntos provocam o que Gentili (2013) chama de crise global do capitalismo,



quebram a promessa integradora em que a escolarização seria promotora de uma equidade social. Em um movimento contrário, a condição econômica mundial, mais sentida em países periféricos como o Brasil, ocasiona o aumento da pobreza e da desigualdade, quando promovem o desemprego estrutural (que ocorre na mudança da estrutura dos meios de produção) e a precarização do trabalho (com eventos como a terceirização), que constitui a crise do trabalho assalariado (FRIGOTTO, 2013; KUENZER, 2013; FRANCO, 2013; GENTILI, 2013).

Sob argumento de custos trabalhistas altos, passou-se a ser aceito pelos pensamentos neoliberais que emergiram nos anos 1980 e 1990 que certa dose de desemprego seria “estímulo competitivo às meritocráticas economias na era da globalização” (GENTILI, 2013, p. 88), que, a partir de então, passam a ser regidas pelo princípio da empregabilidade. Nas palavras de Gentili:

A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não se expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a *empregabilidade* (2013, p. 89. Grifo do autor).

Nesse contexto, “educar para o desemprego levou ao conhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que se devia também formar para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla ‘emprego/ausência de trabalho’ num matrimônio inseparável” (GENTILI, 2013, p. 89). Dessa forma:

Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (GENTILI, 2013, p. 89).

Na concepção de integração, na qual o aumento da escolaridade do trabalhador, propiciada pelo Estado, garantiria o pleno emprego e, se não sua mobilidade e ascensão social, mas, no mínimo uma vida como certa qualidade, já que teriam bons empregos e maior produtividade, as políticas de educação e emprego deveriam fazer parte de um projeto social de desenvolvimento nacional na qual o Estado teria grande responsabilidade. Houve, no entanto, um deslocamento dessa responsabilidade do plano social para o individual. Desta forma, “já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduo que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo,

técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis" (FRIGOTTO, 2013, p. 15). Nessa perspectiva, o indivíduo é que assume a responsabilidade de sua qualificação, requalificação para garantir sua empregabilidade ou criar "autoemprego" no mercado informal (SAVIANI, 2007).

A educação por si só, portanto, não tem força para mudar toda uma sociedade em suas diversas esferas, todavia, o acesso ao conhecimento sempre teve e sempre terá um papel significativo na estratificação social. No momento atual, quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana, ela ganha mais força e poder de transformação.

Nesse sentido, Severino (2000, p. 65) argumenta que:

A educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico da humanidade vive, hoje, um momento de sua história marcado por grandes transformações, decorrentes, sobretudo, do avanço tecnológico, nas diversas esferas de sua existência: na produção econômica dos bens naturais; nas relações políticas da vida social; e na construção cultural. Esta nova condição exige um redimensionamento de todas as práticas mediadoras de sua realidade histórica, quais sejam, o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica (SEVERINO, 2000, p. 65).

Todavia, a educação e o trabalho mantêm entre si uma relação de autonomia relativa e, nessa perspectiva, se integrados podem produzir resultados distintos ou ainda contrários aos que tem sido postos e constituir-se ao mesmo tempo como fator de desconstrução da ordem e instrumento de transformação.

Acerca da educação, o que cremos é que "a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p. 67).

Mesmo a escola preparando os jovens para preencher as vagas de emprego existentes, não há espaço para todos. Dito de outro modo, o fato de ser qualificado para determinada função não garante que o mesmo terá a oportunidade de desempenhá-la. Outro fator que contribui para a manutenção da situação de não garantia de emprego são as rápidas mudanças do nosso cenário econômico, que exige facilidade de adaptação do jovem trabalhador, pois a área que o mercado exige hoje pode estar saturada em poucos anos e até em poucos meses (DUBET, 2003).

Nesse sentido, há que se sair da formação estreita para o mercado de trabalho e priorizar a formação integral. Há também que se investir, não apenas no acesso, mas também na continuidade, por meio da permanência e conclusão exitosa da EB. Para tanto, é necessária a implementação de políticas públicas educacionais com essa finalidade, assim como políticas públicas na área social, relativas a emprego e renda. Nesse sentido, encontramos respaldo em

Gentili (2000), que ao defender a educação como um direito social, afirma que a educação nessa perspectiva:

[...] remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo [...] (GENTILI, 2000, p. 247).

Por outro lado, consideramos a educação como ação sociocultural. Nesse aspecto, amparamo-nos em Gramsci (1976) que salienta que nenhuma reforma intelectual e moral pode se dar desligada da reforma econômica.

A exemplo de Dubet (2003), não atribuímos culpa à escola ou à educação escolar as mazelas da sociedade brasileira, considerando que esta é regida pelo capitalismo e as relações sociais são determinadas pela forma de produção sob seu jugo.

A educação escolar pode deixar de ser reprodutiva na medida em que, mediante uma educação que vise a emancipação e empoderamento do ser humano, o habilite para perceber a realidade de dominação e como uma nova visão de mundo e um “habitus” em constante reformulação, possa questionar o *status quo* no que se refere aos lugares que indivíduos e grupos sociais ocupam na sociedade.

### **1.2.3 A Educação de Jovens e Adultos como Direito Social**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte da Educação Popular, considerando que a “educação popular é a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade que deve ser gratuita e universal” (PAIVA, 1985, p. 46). Ou ainda, educação popular seria aquela educação destinada às chamadas ‘camadas populares’ da sociedade, isto é, a instrução elementar, o ensino técnico profissional e a luta em favor da difusão do ensino primário. A EJA, por sua vez, trata-se da “[...] educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente” (PAIVA, 1985, p. 16).

Numa perspectiva tradicional a educação tem sido concebida tomando por base um conjunto de leis universais que são entendidas como definitivas e absolutas, bem como imprescindíveis para a natureza e para a vida e história humana. Logo, a função da educação é conhecer e transmitir essas leis universais de conhecimento. A educação popular surge, então,

como uma resposta à dicotomia entre as práticas educativas que exclui parte dos seres humanos dos processos educativos e o discurso pedagógico de que a educação tem compromisso com o desenvolvimento da totalidade da humanidade, bem como com a democracia e com a cidadania. Dessa forma, propõe que a educação seja feita a partir e com as classes subalternas e populares, historicamente oprimidas e roubadas em sua humanidade (FREIRE, 1987), isto é, excluídas do desenvolvimento humano e cidadão que a educação deveria propiciar.

A Educação Popular, na ótica de Freire (1996), se faz popular pelo potencial de organização da classe trabalhadora, possui em sua essência a contestação do sistema político e da ordem econômica vigente, assim a qualidade de ser política é inerente a sua natureza. Portanto, não é neutra. Destaca-se, assim, o vínculo entre educação e política, e educação e luta de classes. A educação deixa de ser vinculada somente à transmissão de saberes e passa a ser ato político (FREIRE, 2003). Constitui um projeto educativo que resgata a concepção mais universal de educação, isto é, a educação como formação humana, qual seja, formação do sujeito em suas múltiplas potencialidades na busca de um sujeito integral. Entendida, então, como educação do povo e para o povo, a Educação Popular é essencial como oportunizadora das condições intelectuais que podem proporcionar maior esclarecimento dos trabalhadores para o engajamento e a participação social.

Durante muito tempo, as escolas noturnas para adultos foram à única forma de educação de adultos praticada no país e com o fato de a duração dos cursos de EJA passarem a ter duração menor que aquela oferecida a população em idade escolar própria, ela passa a ser tratada como alfabetização, educação de base e, posteriormente, educação continuada e educação ao longo da vida.

Na perspectiva de educação ao longo da vida, a educação de adultos é entendida como um processo continuado, de longo prazo, que engloba todo processo de aprendizagem, seja formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade “desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade” (UNESCO, 1999, p. 19). Vista dessa forma, a EJA tem como objetivo:

desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promover a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem desafios que se encontram à frente (UNESCO, 1999, p. 20).

Por esse prisma, acredita-se que a educação de adultos possa modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. Acredita-se também que para o desenvolvimento justo e sustentável, de forma que a humanidade possa sobreviver a enfrentar os desafios do presente e do futuro, o desenvolvimento deve ser baseado no respeito integral aos Direitos Humanos (UNESCO, 1999), da qual a educação é parte integrante.

Nessa vertente, não se pode separar o direito à escolarização dos direitos humanos. Os "jovens-adultos", mesmo que tenham estacionado o processo de escolarização, não "paralisam" os "processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política" (ARROYO, 2005, p. 24-25). Nesse sentido, é preciso um olhar mais positivo, reconhecendo que os sujeitos da EJA, "protagonizam trajetórias de humanização", participando em lutas sociais pela garantia de seus direitos.

A escolarização, em nível de direito, ainda que na fase adulta, constitui-se em "direito humano universal e social inalienável" (BRASIL, 2013a, p. 16) e faz parte de um conjunto de elementos que configura a inclusão social e de direito à cidadania, tendo em vista que há algum tempo a exclusão social tem sido entendida para além da situação econômica, sendo que "se a pobreza material não é mais suficiente como critério de definição do que é ser pobre, pela crítica amplamente difundida aos limites da perspectiva puramente econômica, há hoje uma tendência a considerar a pobreza como ausência de direitos, ou seja, na relação entre pobreza e cidadania" (SARTI, 1996, p. 17-18).

Com efeito, a EJA "representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a educação" (BRASIL, 2000, p. 5) e proporcionar oportunidades educacionais aos que não ingressaram na escola ou dela foram excluídos precocemente significa muito mais que dar-lhes a oportunidade de ocupar outro espaço no mercado de trabalho. Significa reconhecê-los como portadores do direito a uma educação que permita a compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos, e, como decorrência, o posicionamento crítico face à sua realidade (HADDAD; DI PIERRO, 1994). Ainda na vertente legal, a educação é um direito intrínseco inerente ao processo de humanização de homens e mulheres e meio indispensável para realização de outros direitos. Dito de outra forma, a educação é uma pré-condição para a cidadania (DALARI, 2004).

E educação, então, repetimos, mesmo que na idade adulta, tem o poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver dignamente, agir e interagir no mundo moderno. "Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no

qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013a, p. 16).

O Sistema de Ensino continua alimentando o contingente de jovens e adultos com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola ou por dela se evadirem por múltiplas razões. A carência escolar de adultos e jovens que ultrapassaram a idade considerada própria tem graus variáveis e vai desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a escolarização incompleta nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania (BRASIL, 2013a, p. 40). À medida que o direito à educação é negado, o direito ao acesso a outros direitos também é subtraído e sem acesso pleno aos seus direitos e à cidadania, que Carvalho (2002) define como o exercício dos direitos políticos, civis e sociais, o homem não é um cidadão pleno e tem todas as esferas de sua vida perpassada por uma essa falta que está no âmago da exclusão. Heringer et al. (1994, p. 19-20) define exclusão como “a maneira pela qual convivem uma pequena parcela da população que tem acesso à renda, consumo, serviços e bens culturais, e uma grande maioria que se encontra privada destes bens materiais e simbólicos”, sendo nesse nódulo que se localiza a principal face da exclusão.

Assim, a educação, definida como direito social, tem se apresentado como pré-requisito para a expansão dos outros direitos, haja vista que em países nos quais ela foi introduzida proporcionou o desenvolvimento da cidadania, como ocorreu na Inglaterra. É ela que permite às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2002, p. 11).

A educação escolar é capaz de modificar as trajetórias dos indivíduos à medida que se insere em seus projetos de vida, bem como por meio do empoderamento dos indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas, o que pode ocorrer através da formação que vise a um sujeito não apenas com competência técnica, mas, sobretudo, capaz de exercer sua autonomia e, assim, agir e interagir no mundo de forma crítica e ativa. Para isso, são necessárias políticas públicas nessa direção.

Portanto, a próxima Seção tratará das políticas públicas de Educação Básica e de Jovens e Adultos na sua interface com a profissionalização que permeiam os documentos legais vigentes na legislação brasileira, bem como discorre acerca do estudo realizado sobre a Educação Básica na Inglaterra e suas demandas.

## SEÇÃO II

### AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES

Paulo Freire (2001) argumenta que o cerne dos problemas da educação não se localiza nas questões pedagógicas, mas sim, trata-se de questões políticas. Em suas palavras:

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ele tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania – segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais um que fazer neutro (FREIRE, 2001, p. 30).

Portanto, esta Seção tratará das políticas públicas que permeiam os documentos legais vigentes na legislação brasileira, no que tange à Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos e a interface de ambas com a profissionalização, bem como discorre acerca do estudo realizado sobre a Educação Básica na Inglaterra e suas demandas.

As políticas públicas repercutem nas diversas esferas da sociedade, seja no âmbito econômico, social, político ou cultural, haja vista as inter-relações existentes entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, C., 2006) e a sua formulação resulta no envolvimento de diversos mecanismos de interação entre aspectos econômicos, políticos e ideológicos. As decisões das ações do Estado surgem diante de uma determinada correlação de forças com a participação da sociedade civil organizada em uma arena de disputas de projetos e concepções em um determinado momento histórico. Leis, decretos e outros instrumentos legais são produtos dessas correlações cujo reflexo se evidencia nos textos (HÖFLING, 2001).

Nesse contexto, políticas públicas são entendidas como “formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos” (RUA, 2009, p. 19). Em geral, vê-se que há diferença entre políticas de governo e políticas de Estado, tendo em vista que a primeira constitui-se em ações de um determinado governo e não do Estado, pois não há a garantia de continuidade a cada mudança de governante. Nesse aspecto, Oliveira (D., 2011) salienta:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que

envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, D., 2011, p. 329).

O principal fundamento da política pública é concretizar direitos por meio das ações do Estado, utilizando-se para isso dos serviços públicos (HÖFLING, 2001). Essa ideia é corroborada por Bercovici (2006, p. 151) quando afirma que “[...] Política pública e serviço público estão interligados, não podem ser separados, sob pena de esvaziarmos o seu significado”.

Historicamente, em tempos iniciais da república, o exercício dos direitos do cidadão brasileiro não estava ligado à alfabetização, mas às posses, sendo que somente os que fossem proprietários de terras ou de estabelecimentos comerciais é que tinham o direito ao voto. Porém, havia à época, comerciantes e proprietários de terras analfabetos. Com o passar do tempo, a instrução passou a ser o mecanismo de acesso a esses direitos, assim como a ter relação direta com a renda dos cidadãos e suas relações dentro dos processos econômicos e sociais. Considerando esse novo aspecto, o desenvolvimento econômico e social, com a eliminação das desigualdades, deve estar no centro da elaboração e objetivação das políticas públicas de Estado, principalmente no que tange às políticas educacionais, que dizem “respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2008, p. 7), já que a educação permeia e influencia as diversas áreas da vida humana, seja na esfera social, cultural, profissional ou econômica. Por enquanto, o que se tem visto é um paradoxo perverso e cruel: os mais ricos estudam o dobro que os mais pobres, enquanto que os que estudam mais conseguem até dobrar sua renda<sup>8</sup>.

Com a nova configuração geográfica brasileira, devido ao êxodo rural e, conseqüentemente, a grande concentração das massas nas cidades somada à revolução tecnológica mundial, esforços também tiveram de ser aplicados na preparação da população para lidar tanto com as novas tecnologias como com as novas formas de viver em sociedade. Nessa perspectiva, a humanidade tem se deparado com a necessidade de um acesso maior ao conhecimento sistematizado pela escola em todos os níveis. Por sua vez, a escolarização, que ainda nem mesmo em nível fundamental foi universalizada, viu-se impelida a ser ampliada para o nível médio, tendo em vista que não é possível dissociar a questão da desigualdade social promovida pela péssima distribuição de renda e do descaso para com a educação.

---

<sup>8</sup> Fonte: IBGE – PNAD 2009.



Sob esse prisma, nenhum país resolverá plenamente todos os seus problemas com a educação, mas sabe-se que país algum os resolve se não der atenção especial a ela (RAMÃO; RODRIGUES, 2011, p. 19). No entanto, a maior parte das políticas “são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102), bem como influenciadas por organismos internacionais que tem por finalidade moldar as políticas dos países periféricos aos interesses dos países centrais do sistema capitalista.

Com efeito, as políticas públicas no Brasil voltadas à população adulta são, então, geridas a partir de dois eixos norteadores: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que visa ao aumento da escolarização daqueles que na idade considerada própria para cursar a Educação Básica (EB) abandonaram a escola sem concluir essa fase; e os cursos de profissionalização, por meio da Educação EP. A seguir trataremos de ambos os eixos e da perspectiva de sua integração.

## **2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O Artigo nº 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Outros documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB nº 9.394/96), também garantem esse direito e, inclusive, o direito daqueles que não tiveram acesso à EB na chamada “idade própria”.

O Plano Nacional de Educação 2000 a 2010 (PNE – 2000 a 2010), em seus objetivos e metas do item 5, que trata da EJA, estabeleceu que se deveria ampliar a oferta da EJA, associá-la à EP, bem como articular as políticas de EJA às de emprego:

Meta 15: Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.

Meta 16: Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.

Meta 22: Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos (BRASIL, 2000).

Já o Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 (PNE-2014-2024) estabeleceu metas que chamou de “estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais”, propondo a expansão da EP e sua articulação com a EJA:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

A LDB nº 9.394/96, já com as alterações e nova redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008, preconiza que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para **progredir no trabalho** e em **estudos posteriores**” (Art. 22. Grifo nosso).

Nos termos dessa legislação (LDB nº 9.394/96), os três últimos anos da Educação Básica (EB), ou seja, o Ensino Médio (EM), terão como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a **preparação** básica para o **trabalho** e a **cidadania** do educando, para **continuar aprendendo**, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como **pessoa humana**, incluindo a formação **ética** e o desenvolvimento da **autonomia intelectual** e do **pensamento crítico**;

IV - a compreensão dos **fundamentos científico-tecnológicos** dos **processos produtivos, relacionando a teoria com a prática**, no ensino de cada disciplina (LDB nº 9.394/96, Art.22. Grifo nosso).

No que tange à EJA, a LDB assevera que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art. 37) e salienta que “A educação de jovens e adultos deverá **articular-se, preferencialmente**, com a **educação profissional**, na forma do regulamento” (Art.37, § 3º. Grifo nosso).

A mesma LDB, acerca “Da Educação Profissional e Tecnológica” (EPT), afirma que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, **integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação** e às **dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia**” (Art. 39. Grifo nosso).

Desse modo, para que se cumpra o estabelecido pela legislação, é necessário que o Estado implemente políticas públicas com as devidas finalidades. Nesse contexto, a elaboração dessas políticas deve estar de acordo com o estabelecido na Constituição e demais

documentos legais. Contudo, a política educacional neoliberal dos anos 1990 evidencia influências externas de organismos internacionais, tanto nos diagnósticos como diretamente no teor dos instrumentos legais, bem como na aplicação da legislação “mediante o estabelecimento de condições para a utilização de recursos em programas nos quais aqueles organismos participam como cofinanciadores” (LIMA FILHO, 2002, p. 275).

Sob o argumento da modernização, elevação da produtividade do trabalho e competitividade nacional, o Banco Mundial, a CEPAL e o BID formulam políticas educacionais dirigidas especialmente às nações periféricas da economia capitalista mundial. Tais políticas adotam como postulado a concepção da educação como determinante do progresso técnico, fator de desenvolvimento econômico, de mobilidade social e de alívio da pobreza, apresentando-a associada à ideia de progresso social (BANCO MUNDIAL, 1995; CEPAL, 1995; BID, 1997). Nessas políticas, segundo Gimeno Sacristán (1998) as reformas são abordadas como programas técnicos, racionais, voltados à eficiência e gestão, constituindo-se, pretensamente, como políticas públicas que têm em mira a descaracterização da noção de política como ideia e prática de transformação social (LIMA FILHO, 2002, p. 276).

Nesses termos, a pretensa intenção de retirar os países de baixa e média renda da condição de atraso, atribuída às deficiências e baixa equidade de seus sistemas educacionais, tem um papel nitidamente ideológico, cuja finalidade é a ocultação tanto das fontes de subdesenvolvimento, desemprego e pobreza quanto dos interesses dos países centrais, no atual estágio das relações sociais capitalistas em âmbito internacional. Dessa forma, as políticas públicas que visam às reformas educativas expressam projetos políticos que, por sua vez, visam à disputa de poder e nem sempre trazem consigo objetivos reais de reforma social. Em vez disso:

Na assimilação e implementação dessas políticas nos países periféricos do sistema de relações capitalistas mundiais ocorrem processos políticos diversos em que as elites dominantes nacionais se articulam ao capital internacional, de forma que a consecução das orientações de reformas educacionais se dá por mecanismos de adequação variados, como, por exemplo, o estabelecimento de condicionalidades para a concessão de financiamentos internacionais e critérios de utilização dos recursos (LIMA FILHO, 2002, p. 276).

Nesse contexto, a escola passa a ser uma forte aliada na preparação para o trabalho, em especial em ações voltadas para a chamada população economicamente ativa, haja vista o sistema capitalista, engendrado pelo Estado Liberal<sup>9</sup> (MACHADO, M., 2009). O EM, por sua

---

9 O Estado Liberal pressupõe a liberdade do mercado econômico, de forma que o Estado não deve interferir na economia, devido a crença de que o mercado seria capaz de se autorregular. Sob o lema: “Laissez faire, laissez passer: le monde va de lui même” (deixa fazer, deixa passar: o mundo anda por si mesmo), caberia, então, ao Estado regular apenas as relações da vida social, de forma a reservar ao homem os direitos inerentes à personalidade humana, às liberdades fundamentais e ao direito à vida, direitos estes, por definição, anteriores e superiores ao próprio Estado, bem como o direito à propriedade. Essa concepção, inspirada no movimento

vez, também tem mantido relações estreitas com a formação profissional, variando na forma de oferta e organização, conforme a legislação vigente as quais são elaboradas em consonância com as ideologias correntes. Dessa forma, a EP, o EM e a EJA se amalgamam ou, no mínimo, imbricam-se. Todavia, as modalidades EJA e EP percorreram trajetórias distintas no contexto das políticas educacionais brasileiras. Ambas, no entanto, mostraram-se efêmeras, insuficientes e imediatistas, assim como ambas mantiveram cunho de formação para o mercado de trabalho, com vistas à produtividade e empregabilidade, sem compromisso com a formação humana integral.

Por quase um século, o objetivo da EJA foi a alfabetização, com o intuito de erradicar o analfabetismo. Tal fato se justificava devido ao grande percentual de analfabetos distribuídos pelos Estados brasileiros. Segundo Ferraro (2002, p. 28), nos anos de 1950, “o analfabetismo constituiu-se na grande vergonha nacional. O voto foi repetidamente negado aos analfabetos sob o argumento, principalmente, de sua incapacidade”. À época, 70% dos brasileiros adultos eram analfabetos.

Naquele momento, era discurso corrente dentre os que defendiam a universalização da educação escolar no Brasil que o analfabetismo era a razão de todas as mazelas sociais, dentre elas a ociosidade, o vício e o crime praticados por aqueles que deixavam o campo e passavam a viver na cidade, devido que a grande maioria que vivia no campo era analfabeta e, com isso, “engrossavam o número de parasitas” (PAIVA, 1985, p. 28). Neste sentido, não era apenas “uma doença, mas a pior de todas”, devido ao fato de que a todas conduzia, e “quando se instala endemicamente, como na nossa terra, assume as proporções de verdadeira calamidade pública”. Sendo os analfabetos considerados “dignos de pena”, o único remédio para essa “doença social” seria o ensino obrigatório (p. 308).

Mesmo com a suposta preocupação com o analfabetismo, a EJA foi ao longo dos anos regida por campanhas e programas tais como, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que foi a primeira dessa modalidade e a que oficializou a EJA no Brasil em 1947; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, o Movimento de Educação de

---

intelectual denominado Iluminismo, surgiu no século XVII a partir dos trabalhos de John Locke, considerado o precursor do liberalismo na Inglaterra, ganhou força no século XVIII, com as ideias defendidas pelo filósofo e economista escocês Adam Smith e se fortaleceu nos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. No entanto, a Revolução Francesa resultou no fortalecimento da burguesia e a consequente concentração da propriedade, dos bens econômicos e materiais (o capital) que consistem os meios de produção que promovem o aumento da riqueza dessa classe, nas mãos de uma elite burguesa, e, com isso, aumentam as desigualdades sociais, à medida que para obtenção do lucro, esse grupo detentor do capital compra, por meio do trabalho assalariado, a força de trabalho dos economicamente pobres por valores abaixo do correspondente ao dispêndio do tempo e energia que estes dedicam à realização do trabalho, obtendo o que Marx (1989) chama de mais valia, mantendo, assim, a desigualdade social e econômica.

Base – MEB, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, Programas da Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, o Plano Decenal de Educação para Todos, entre outros. O fato de ser regido por campanhas e programas com duração insuficiente marca a descontinuidade das ações ligadas à EJA (PAIVA, 1985; HADDAD; DI PIERRO, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Até mesmo as finalidades estabelecidas, como o alívio da pobreza e a preparação para o trabalho desvirtuam-se quando tendem a atender os interesses do capital, como aumentar a produção industrial (LEHER, 1999; FRIGOTTO, 2002) e acabam por não contemplar a formação e o desenvolvimento humano dos cidadãos.

O índice de analfabetismo foi reduzido. Mesmo assim, pode-se afirmar que a educação de adultos tem tido avanços lentos ao longo dos séculos. Nem mesmo a alfabetização está universalizada. Nota-se nos últimos censos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que a maior incidência de analfabetismo ainda persiste entre os brasileiros com mais de 15 anos. Em 2011 eram 1,9% de analfabetos com idade de 10 a 14 anos e 8,6% com 15 anos ou mais.

O Século XXI tem sido chamado nas mídias de o século do conhecimento. No entanto, o Brasil o iniciou com mais de 16 milhões de jovens e adultos, com mais de 15 anos de idade, com menos de um ano de escolaridade, ou seja, analfabetos (BRASIL, 2000). Apesar de tratar-se de menos de 10% da população brasileira, se comparado com a população de outros países da América do Sul, esse número passa a representar um número próximo, igual ou maior que toda a população de uma nação. Significa quase um terço da população total da Colômbia (48 milhões) e da Argentina (43 milhões), mais da metade da população do Peru (31 milhões) e da Venezuela (30 milhões), está próximo da população total o Chile (18 milhões), iguala-se a população do Equador (16 milhões), é maior que a população da Bolívia (11 milhões) e mais que o dobro da do Paraguai (7 milhões) e quase cinco vezes a população do Uruguai (3,4 milhões)<sup>10</sup>. Pode-se afirmar, então, que a demanda pela EJA em nosso país possui proporções gigantescas. Todavia, historicamente, os esforços relacionados à EJA têm se limitado, tanto em termos de conceito como na prática, ao ponto de vista da alfabetização, em que, “na maioria dos casos, criaram-se soluções emergenciais de curta duração, sem propostas de continuidade, oferecendo-se praticamente uma dose cosmética de educação a essa quantidade de cidadãos a quem foi sistematicamente negado o direito à escola” (IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2005, p. 91).

---

<sup>10</sup> Fonte: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_pa%C3%ADses\\_por\\_popula%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_popula%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 04 mar. 2016.

A descontinuidade nas políticas públicas relativas à EJA, tendo em vista que, muitas vezes, sequer se concretizam como políticas públicas de fato, mantendo-se na seara de campanhas e programas, não é exclusividade da modalidade. Desde o primeiro documento de política educacional, denominado “Regimentos”, editado por D. João III, em dezembro de 1548, que visava orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que veio para o Brasil no ano seguinte trazendo consigo quatro padres e dois irmãos jesuítas, cujo grupo de religiosos era chefiado pelo Padre Manuel da Nóbrega, a educação padece com a descontinuidade. Dito de outro modo:

Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pleora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, p. 11).

O zigue-zague baseia-se na mudança das políticas cada vez que o poder troca de mãos, ou seja, quando muda o governo. Cada governo quer imprimir sua marca como aquele que finalmente resolveu o problema da educação. O movimento pendular baseia-se na alternância dos temas, centralização e descentralização, que num dado momento centra-se na liberdade do ensino e no momento seguinte salienta a necessidade de regulamentá-lo e controlá-lo. Outro movimento relativo à metáfora do pêndulo seria a organização curricular, que ora focaliza os estudos científicos e ora os humanísticos (SAVIANI, 2008).

Dessa forma, a EB voltada para jovens e adultos ainda tem, nesse início de século, o grande desafio de atender, com qualidade, a uma grande quantidade de pessoas. Para isso, deve-se considerar o perfil daqueles que demandam pela escolarização e esse deve ser o critério para que se organizem as políticas que nortearão uma oferta adequada. Nesse sentido, a Declaração de Hamburgo redigida em 1997, durante a V CONFINTEA, preconiza:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1999).

A legislação já reconheceu a alfabetização, no sentido pleno do conceito, como direito de todos os cidadãos. A EJA, no entanto, possui caráter ampliado, no qual os termos “jovens e

adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, desenvolver-se e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000, p. 12) e não apenas como um processo de escolarização em nível de alfabetização. Em outras palavras, esse público tem direito a uma educação de qualidade, como processo transformador de si mesmos e da sociedade.

A Educação Profissional, por sua vez, tornou-se oficial no governo do presidente Nilo Peçanha por meio do decreto nº 7.566, de 23/12/1909, quando foram criadas 19 escolas de artes e ofícios, as Escolas de Aprendizes Artífices, que até 1930, momento da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, eram ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC).

As Escolas de Aprendizes Artífices, após passar por diversas transformações e nomenclaturas em mais de um século de existência, dão origem aos atuais Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica (IFs) que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A essa instituição de ensino cabe integrar a Educação Básica na modalidade EJA à EP e tem o desafio de proporcionar o aumento da escolaridade, a profissionalização e a formação integral do indivíduo, por meio do PROEJA.

Até chegar a essa possibilidade a EJA e a EP percorreram trajetões distintos, porém ambas sofreram as mesmas mazelas, pois suas trajetórias se aproximam quando se trata da efemeridade e das ideologias que subjazem as políticas que as norteiam, bem como da aplicação em ações efetivas da legislação concernente a ambas.

## **2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS DE 1990 E 2000**

O Brasil possui atualmente uma base legal com vários indicativos de obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade da EJA, sendo os principais a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB nº 9.394/96).

A CF/1988 foi um marco para o campo educacional e acenou para a possibilidade de mudanças significativas, principalmente no que tange à EJA. Isso se deu devido ao fato de que o Artigo nº 205 estabelece que “a educação, direito de ‘todos’ e dever do Estado e da

família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, como se tratava de direito de ‘todos’, acreditou-se que, de fato, e não apenas de direito, a educação tinha sido consagrada como direito social a que todos teriam acesso. Além disso, ao estabelecer a obrigatoriedade da oferta da educação por parte do Estado, independentemente da idade do cidadão, a EJA é elevada ao mesmo patamar que a educação das demais faixas etárias. Além do mais, a CF/1988 “atribui à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania, diferenciando-a das perspectivas do direito individual e da convivência mútua, adotadas em constituições anteriores” (VENTURA, 2011, p. 75).

A LDB nº 9.394/96, no capítulo que trata da EB, destinou os Artigos 37 e 38 para tratar especificamente da EJA. O Art. 37 prevê que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no EF e médio na idade própria”. Além disso, os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam estudar na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas às suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho. E o Poder Público deve viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Todavia, ainda resta implícito que a EJA, muito embora regulamentada como modalidade, trata-se de uma educação de classe. “É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora, cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção” (RUMMERT, 2007, p. 38-39).

O Art. 38 assevera que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, sendo destinados aos maiores de 15 anos os exames supletivos relativos ao EF e aos maiores de 18 anos os referentes ao EM, sendo que antes a idade mínima para o referido exame era de 18 e 21 anos, respectivamente. Esse fato atingiu duramente os jovens das frações mais desfavorecidas da classe trabalhadora. Tal dispositivo legal expulsou do EF da escola regular diurna os jovens a partir dos 14 anos de idade, e evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico (RUMMERT, 2007, p. 39).



Apesar de a CF/1988 ter reconhecido o direito de todos à educação, ao afirmar o EF, obrigatório e gratuito, independentemente da idade, no início da década de 1990, a promessa constitucional no que tange à EJA não resultou em ações, ao contrário, o Governo de Fernando Collor extinguiu a Fundação EDUCAR e o então Ministro da Educação, José Goldemberg, declarou que “o adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. [...] Alfabetizar o adulto não vai mudar sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem” (Entrevista ao Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, em 12/10/1991, apud HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 7). Assim sendo, essa modalidade de educação seria totalmente desnecessária. Estava certo o ministro apenas quando afirmou que “não é um bom lugar”, e quanto a ser “o seu lugar”, trata-se de um lugar ao qual, tanto o não alfabetizado como o que possui poucos anos de escolarização, não pode escolher, mas lhe foi imposto pela sociedade e, principalmente, pelas políticas governamentais insatisfatórias.

Ainda na década de 1990, mais especificamente em 1996, a Emenda Constitucional nº 14, daquele ano (BRASIL, 1996b), alterou o Artigo Constitucional nº 208, no que tange à EJA. Originalmente o referido Artigo nº 208 dizia: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, **obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria**; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (grifo nosso). Com a referida Emenda, o texto restou nas palavras: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, **obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria**; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito” (grifo nosso). Mantém, assim, a gratuidade da EJA, no entanto, extingue-se ou, pelo menos, torna dúbia, a obrigatoriedade de sua oferta.

A década de 1990 foi o período de maior hegemonia das ideias neoliberais no Brasil, assim como na América Latina. No Brasil, essas ideias foram largamente utilizadas em função da concordância ideológica apresentada pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. Nessa década, “empreendeu-se, no Brasil, um processo de reformas da matriz neoliberal que resultou na desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na Constituição de 1988” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 31). Processo este, influenciado pela nova ordem econômica internacional e com objetivo de inserir o país, “de forma associada e subalterna no quadro hegemônico global”, por meio de sua adaptação à concepção de estado mínimo.

O que se tinha até então era a LDB anterior, Lei nº 5.692 de 1971, que à época em que foi aprovada, em plena ditadura militar, reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, fases da vida consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem. Nesse período, em que o sistema educacional foi direcionado a atender às necessidades de recursos humanos demandados do modelo econômico concentrador de riqueza, a referida Lei deu institucionalidade à EJA no âmbito da escolarização básica, no entanto, implantou a “doutrina do supletivo” e não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos, difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

A referida LDB nº 5.692/71 havia ampliado a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos. Esse fato teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a oferta e procura de cursos supletivos com preceitos tecnicistas em centros de estudos supletivos com ensino não presenciais e telecursos, bem como pelos exames supletivos. Nesse aspecto, um ponto considerado positivo na nova LDB, de nº 9.394/96, com relação à EJA foi a mudança conceitual ao substituir a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos. Nas palavras de Leôncio Soares (2002):

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, L., 2002, p. 12).

O Artigo 5º da LDB nº 9.394/96 garantiu que o acesso à EB obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo, em conformidade com o previsto na CF/1988. No entanto, a redação do Art. 38 (Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular) da referida LDB, ao referir-se à EJA como “cursos e exames supletivos”, gera críticas (SAVIANI, 1997, VENTURA, 2011) e é considerada um retrocesso em relação à CF/1988, assim como mostra-se contraditória a nova nomenclatura proposta.

A fragmentação das ações e a divisão de tarefas entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) que ocorreu na segunda metade dos

anos 1990, também constam na pauta de críticas de estudiosos da EJA (SAVIANI, 1997; VENTURA, 2011). A cargo do MTE, a responsabilidade pela EJA foi delegada à iniciativa privada e de representações, como o Sistema S, mantendo, assim, a diversificação e descontinuidade do atendimento à EJA, muito embora as ações realizadas à época tenham sido financiadas pelo governo por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Segundo esses autores, tal situação foi possível graças ao caráter evasivo da legislação, juntamente à desqualificação da EJA, a falta de vontade política com relação à modalidade, bem como a atitude negativa de alguns intelectuais acerca da EJA, que figuraram na primeira metade daquela década.

Ainda nessa vertente, as ações voltadas à EJA foram consideradas um fracasso devido ao fato de as instituições privadas que a assumiram não possuírem experiência com a modalidade de forma regular, ao contrário, estavam acostumadas às formas aligeiradas, comum do sistema supletivo. Ademais, o princípio de empregabilidade, que se refere às condições de integração das pessoas à realidade atual dos mercados de trabalho e à possibilidade de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o acúmulo de competências, foi o que pautou essas ações. Essa concepção pauta-se pelo horizonte da submissão e se expressa na ideia de que ‘ser educado é ser empregável’ (VENTURA, 2011, p. 82).

A partir de 2002, houve maior valorização da educação, inclusive da EJA. No entanto, essa modalidade ainda não está sendo atendida de maneira satisfatória, devido a sua complexidade. Como avanço, pode-se considerar o maior acesso à escolarização<sup>11</sup>. Outro aspecto positivo foi a inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Embora o percentual destinado à EJA seja menor, garantiu a inclusão dessa modalidade no financiamento público da EB (VENTURA, 2011). Pode-se considerar um avanço também a confecção de material didático para a EJA (Literatura para Todos, em 2006 e Cadernos de EJA, em 2007) e a inclusão no direito de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-EJA), ocorrido em 2009.

Com relação à EJA na Constituição Federal vigente, a Emenda nº 14/1996 manteve sua gratuidade, no entanto, tornou dúbia a obrigatoriedade de sua oferta. Nesse sentido, em 2009 houve nova reforma no Artigo 208, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009,

---

<sup>11</sup> Hoje há variadas formas de oferta de EJA: Brasil Alfabetizado, ProJovem Urbano, ProJovem Campo, ProJovem Integrado, CEJAS, EJA Prisional, PROEJA, entre outros. Esses programas, com exceção do PROEJA, não ganharão detalhamento aqui, visto não estarem no foco da pesquisa. A esse respeito, ver Ventura, 2011.

que, depois disso, passou para a seguinte redação, que vigora atualmente: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada **inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria** (grifo nosso).

A redação atual trouxe avanço ao estabelecer a idade a partir de 04 anos, ou seja, inclui a educação infantil, assim como já não trata mais do EF, mas sim da EB, que, como é sabido, inclui a Educação Infantil, os nove anos do EF e o EM. No entanto, manteve dúvida a obrigatoriedade da oferta “aos que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

A LDB nº 9.394/96 em sua redação original não deu ênfase à EJA, apesar de tê-la privilegiado com uma seção própria, dedicou a ela somente dois Artigos. Em 2013, por meio da Lei nº 12.796, a referida LDB é alterada e nessa alteração é dada uma atenção maior à modalidade EJA, suas características e condições de acesso e permanência. Está previsto no art. 4º da LDB nº 9.394/96 após a Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, que “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de”:

[...] IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [...]

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]  
(BRASIL, 2013b).

É inegável que a partir dos anos 2000 “a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que anteriormente” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 34), no entanto, tais iniciativas ainda não foram suficientes e nem os resultados são satisfatórios o bastante. Dessa forma, ainda há uma distância significativa a ser percorrida para que a demanda da EJA seja solucionada em nosso país.

### **2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS 1990 E 2000**

Sob o discurso da necessidade da adequação da educação ao contexto de mudanças globais da economia, da política e da cultura do mundo globalizado, o governo neoliberal da década de 1990 realizou uma reforma educativa. Havia, segundo os discursos correntes à época, a necessária urgência de se formar um novo trabalhador. Isso se dava devido ao

desenvolvimento tecnológico e que a absorção, emprego e desenvolvimento das novas tecnologias seriam a chave para a competitividade. Nesse contexto, a educação seria o veículo central na obtenção dessa competitividade. Em outras palavras:

[...] a educação determinaria, ao mesmo tempo, a velocidade e alcance do desenvolvimento nacional, da empregabilidade, da mobilidade social e da redução da pobreza; essa nova realidade exigiria a redefinição do papel do Estado, que deixaria a sua função de provedor de políticas universais e de desenvolvimento e assumiria a função de gestor de políticas de equidade, conforme a dinâmica determinada pelo mercado (LIMA FILHO, 2002, p. 271).

Nesse discurso hegemônico e com “pretensão caráter de modernização, a educação foi apresentada como elemento central, conferindo-se à formação, capacitação, qualificação ou requalificação de trabalhadores o estatuto de tema chave da virada do século” (LIMA FILHO, 2002, p. 271).

Para por em práticas as reformas pretendidas no ensino técnico-profissional do país, deu-se duras críticas à rede de Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). O anúncio do MEC em 1995 acerca da intenção de promover reforma no ensino técnico-profissional no país justificou-se atribuindo à rede de ETFs e CEFETs “problemas e distorções”, como:

[...] operação a custos elevados, comparativamente às outras escolas da rede pública estadual; oferta de vagas em número limitado; distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda; cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos; e disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2002, p. 270).

Note-se nesse discurso que as ETFs e CEFETs estariam proporcionando uma educação voltada para a formação geral e não apenas a formação profissional para atender ao mercado de trabalho, o que contrariava o ideário político neoliberal da época.

Para correção desses “problemas e distorções” a prioridade seria, então, os cursos técnicos de curta duração, desvinculados da EB, que poderia ocorrer: concomitante ao EM, no qual o estudante teria duas matrículas, uma na EB e outra no curso técnico, podendo, inclusive, as matrículas ocorrerem em instituições diferentes; pós-médio e; superior de tecnologia.

Dentre as medidas definidas pelo MEC como solução para os problemas apontados, então, destacou-se na política educacional a ação que promoveu a separação entre ensino regular e ensino técnico e a consequente extinção dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

“Ressalte-se que a adoção de tal medida representaria o abandono da experiência pela qual as escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica eram reconhecidos socialmente como instituições educacionais de qualidade, tendo os seus egressos boa colocação no mercado de trabalho” (LIMA FILHO, 2002, p. 271). Nesse sentido, Ciavatta assevera que essa medida:

[...] certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu (CIAVATTA, 2005, p. 95).

O resultado de toda a celeuma provocada pelos ideais neoliberais foi o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que teve um impacto de grande magnitude no EM brasileiro, tendo em vista que através dele esta última fase da EB foi dividida entre profissionalizante e propedêutico, num movimento de retrocesso à dualidade histórica, onde alguns são preparados para ser dirigentes enquanto outros são treinados para o trabalho.

Com esse Decreto, a separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante preconizado pela LDB anterior de nº 5.692/71, que acabara de ser extinto através da nova LDB nº 9.394/96, volta a se estabelecer, só que agora somente na Rede Federal de Educação Profissional. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) contam-nos que o projeto original para reformulação da LDB – fruto de lutas da sociedade civil que se organizou em 1988 em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores e defendido pelo então Deputado Federal Otávio Elísio – sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, tendo em vista que trazia em sua redação que o EM deveria ter como objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. Todavia, o referido projeto não foi aprovado, mas somente após muitos acordos e perdas aprovou-se a LDB nº 9.394/96, que deixou margem a diferentes interpretações e, com isso, no ano seguinte, o Decreto n. 2.208/97, pôs fim a qualquer possibilidade de formação integrada.

Na LDB nº 9.394/96, a EP ganhou capítulo próprio e constou dos Artigos 39 a 42. Esse fato, conforme o MEC (BRASIL/MEC, 2009) contribuiu para a superação de “enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país” e faz “uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma

sociedade” (BRASIL/MEC, 2009, p. 5). O tema, no entanto, foi tratado separadamente da EB, assim como as políticas públicas foram tratadas por órgão diferentes, ficando a EP a cargo da Secretaria do Trabalho e Emprego (SETEC), enquanto a EB sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB).

A respeito dos Artigos 39 a 42, pode-se dizer, resumidamente, que preveem “a educação profissional, **integrada** às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”; pode ser ou não articulado à EB; a ela pode ter acesso todo aluno matriculado nos diferentes níveis de educação, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à EP; o conhecimento adquirido na EP, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos; e, as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, sendo a matrícula condicionada à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Grifo nosso). Dessa forma, a EP fica desvinculada da elevação da escolaridade e, na realidade, a possibilidade de integração não se efetivou. Ademais, a assertiva “pode ser ou não articulado à EB” deixou margem para que se proibisse a pretendida formação integrada e se mantivesse formas fragmentadas e aligeiradas de EP em função das necessidades do mercado de trabalho regido pelo capital (FRIGOTTO, 2005).

A respeito dessa LDB nº 9.394/96, muitas críticas emergiram no meio acadêmico, inclusive acerca dos demais documentos oficiais que a regulamentaram, tais como o Projeto de Lei nº 1.603/97, o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 646/97, que foram interpretados como retrocesso ao processo de integração entre formação geral e profissional (LIMA FILHO, 2002; KUENZER, 1997; CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2005; SAVIANI, 1997; OLIVEIRA, 2003). As críticas foram sobre o fato de que essa legislação obrigou as ETFs e os CEFETs a desvincularem o ensino técnico profissional da EB de nível médio. Nesse contexto, a década de 1990 não foi considerada benéfica à EP no que tange sua integração com a formação geral.

O Projeto de Lei (PL) nº 1.603/1996, apesar das críticas, deu origem ao Decreto nº 2.208/1997 que, em linhas gerais, manteve o seu teor. O Decreto nº 2.208/1997, cujo objetivo era regulamentar o parágrafo 2º do art. 36 (O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas) e os artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/96, promoveu o exercício da política neoliberal, que reforçou a divisão estrutural entre a formação profissional e a educação geral, realidade da educação brasileira desde seu surgimento como nação, devido ao fato de ter estabelecido para os cursos de EP a

concomitância, sendo essa: interna (quando o aluno realiza o EM e o técnico em uma mesma instituição com duas matrículas distintas - uma para o EM; outra para o técnico, em diferentes turnos); e externa (quando o aluno pode fazer o EM em uma instituição e a parte técnica em outra). Criaram-se também os cursos técnicos pós-médio, destinado àqueles que já tivessem finalizado o EM.

Dessa forma, o Decreto nº 2.208/97 direcionou EP a se orientar nos pressupostos do processo de produção flexível, por meio da extinção da integração entre educação geral e profissional; a priorização das necessidades do mercado; afastamento do Estado do custeio da educação; o fim da equivalência entre EP e EM. O resultado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi o aumento das matrículas na educação profissional e a drástica redução do número de matrículas no Ensino Médio (SOUZA; ALVES, 2011, p. 306).

A efetivação desse Decreto deu-se através da Portaria nº 646, de 14 de maio 1997 e um dos temas mais polêmicos trazidos foi a concomitância de cursos de EB e profissional e não mais sua integração, fato que foi considerado nocivo à educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a; SOUZA; ALVES, 2011). Em outras palavras, quando estabelece a concomitância e a forma sequencial ou subsequente o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 646/1997 promovem a separação entre EP e EB, ou seja, a partir dessa legislação, a EP pode ser oferecida separadamente da formação geral. Dessa forma, esvai-se a possibilidade de a EP ser trabalhada numa perspectiva humanística de formação integral do educando.

O referido Decreto visava a atender a determinação da LDB nº 9.394/96 de dar uma identidade para a EP, no entanto, “acabou se confundindo numa iniciativa de adestramento escolar para as técnicas de trabalho, numa visível tática de atender às demandas do setor produtivo na lógica liberal” (SOUZA; ALVES, 2011, p. 307).

Essa perspectiva de oferta de educação que visa à separação da formação geral e profissional, como ocorre com a concomitância, é visivelmente mercadológica e a retirada do PL nº 1.603/1996 e a consequente aprovação do Decreto nº 2.208/1997 deu-se para extinguir a participação e a resistência da sociedade e dos profissionais dos CEFETs e tratou-se de “uma questão política: minar a resistência da sociedade civil e da comunidade cefetiana<sup>12</sup>, calando as vozes [...] com o decreto não há discussão, com ele é apenas ‘cumpra-se!’” (OLIVEIRA, M., 2003, p. 56-57. Grifos do autor).

Dentre os retrocessos gerados à integração entre os cursos técnicos ao EM, além da manutenção da separação entre educação geral e profissional, pode-se destacar também: o

---

<sup>12</sup> Comunidade interna dos CEFETs.



aligeiramento da EP, que manteve vínculo imediato e objetivo estritamente voltado para o mercado; a acentuação da exclusão social e educacional para jovens trabalhadores, visto que com a jornada escolar dupla houve aumento do volume de estudo por ocorrerem isoladamente em turnos diferentes, o que também exigiu aumento da permanência do aluno numa mesma instituição por um período longo ou em duas instituições, fato que gerou dificuldades com relação ao transporte e alimentação (LIMA FILHO, 2002; KUENZER, 1997; CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2005; SAVIANI, 1997; OLIVEIRA, M., 2003). Tudo isso, tornou o estudo cansativo, desconfortável e pouco produtivo para seu desenvolvimento (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 728). Dessa forma, os CEFETs, e Escolas Técnicas ainda existentes deixaram de ser uma opção de continuação de estudos para os trabalhadores e seus filhos, podendo neles permanecer aqueles que podiam se dedicar única e exclusivamente aos estudos, assim como ter condições financeiras para neles se manterem. Por essa razão, os CEFETs deixaram de ser uma escola para os filhos dos trabalhadores e passaram a atender à elite.

A referida legislação tratou da reforma da EP a partir de uma concepção mercadológica e instrumental da EP (LIMA FILHO, 2002), que se pautava no argumento do alto custo das ETFs e CEFETs contra um custo muito menor das escolas estaduais de EB. O que ficou provado, contudo, foi que as escolas estaduais é que estavam sofrendo por falta de investimento, uma das razões, inclusive, do problema da baixa qualidade no ensino desses estabelecimentos.

A condição periférica da economia da brasileira em relação ao sistema de produção capitalista mundial permitiu que o país ficasse sujeito às imposições e influências de diretrizes emanadas dos países centrais a partir de organismos internacionais por meio propagação de ideologias e de financiamento. Nesse sentido, Lima Filho (2002) ressalta o papel exercido por organismos internacionais na difusão de tal ideário. Nesse contexto, destacaram-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Européia (UE) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Nas palavras do autor,

“[...] esses organismos têm, cada vez mais, tornado secundária a sua ação como agências de fomento internacional, voltadas ao financiamento de projetos, e se dedicado prioritariamente à produção de documentos norteadores de políticas públicas e reformas estruturais, atuando como verdadeiros intelectuais coletivos do capital” (LIMA FILHO, 2002, p. 292).

Para possibilitar o cumprimento do estabelecido pelo Decreto nº 2.208/97 foi, então, criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e este foi o responsável por implantar efetivamente a reforma e previu recursos na ordem de 500 milhões para ser aplicado no período de 1997 a 2003. Desse valor, no entanto, somente 40% destinavam-se à Rede Federal, ficando os demais 60% à disposição “do ‘segmento comunitário’, no qual se incluem a iniciativa privada, organizações não governamentais e instituições escolares da esfera municipal” (LIMA FILHO, 2002, p. 272. Grifo do autor). Nesse contexto, inclui-se o Sistema S. Desse modo:

as recentes políticas públicas para a educação e formação de trabalhadores, recomendadas pelos organismos internacionais e assumidas por negociação pelo Estado brasileiro, afastam-se de uma concepção de educação tecnológica que esteja inscrita no processo de educação geral e regular e inserida em um projeto de organização societária que vise ao desenvolvimento autônomo da ciência e da tecnologia e à formação para o trabalho complexo (LIMA FILHO, 2002, p. 281-282).

O PROEP promove, dessa forma, a privatização da EP, o sucateamento da Rede Federal com a redução de recursos para manutenção da EP pública. Assim, redireciona a atuação das ETFs e CEFETs e

Desqualifica o trabalho escolar realizado nessas instituições educacionais, promove sua desescolarização e empresariamento e redefine o seu perfil institucional, aproximando-o do perfil de empresas prestadoras de serviços, inseridas no mercado da formação ou educação profissional (LIMA FILHO, 2002, p. 282).

Além de dismantelar a possibilidade de formação integral. Lima Filho continua:

A política pública para a educação profissional reduz-se à condição de política de geração de renda, dirigida a uma clientela específica definida a partir da origem de classe, à qual se pretende oferecer adequação e preparação específica, por meio do desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de atividades de trabalho simples. Afasta-se, portanto, de uma efetiva educação tecnológica, que teria por compromisso o domínio, pelo trabalhador, dos princípios científicos, tecnológicos e organizacionais que presidem os complexos processos de trabalho contemporâneos, assentados na base material e nas relações sociais vigentes (LIMA FILHO, 2002, p. 282).

O PROEP foi extinto em 2003 pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Outro golpe sofrido pela EP nos anos 1990 foi o fato de as políticas para essa modalidade passarem a ser elaboradas também pelo Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). Nelas deveriam destacar-se o vínculo e condicionamento das políticas sociais à política de estabilização econômica e à diretriz de empregabilidade. Assim sendo, a tarefa da SEFOR seria a de articular e consolidar

uma política pública de emprego e renda, de trabalho e de EP emergencial, a qual teria como clientela privilegiada os desempregados e excluídos. Nessa perspectiva, a política de EP trataria de construir alternativas para uma parcela considerável da força de trabalho, o trabalhador adulto, com não mais de quatro anos de escolaridade, buscando propiciar "a articulação entre o saber desenvolvido na prática do trabalho e o conhecimento científico cada vez mais exigido pelo trabalho" (KUENZER, 1997, p. 58).

Com base nesses princípios de formação estreita para o trabalho simples, voltado para a demanda do mercado de trabalho, de caráter aligeirado e emergencial, surgiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), implantado pelo Ministério do Trabalho (MTb) em 1996. O que norteou o Plano foi a ideia de que a política pública deve estabelecer diferentes soluções no EM para alunos de origem social e motivação profissional diferentes, que, nas palavras de Castro, um dos principais assessores/consultores do MEC, deve abandonar "de uma vez por todas" a ideia de uma escola que, ao mesmo tempo, profissionalize e prepare para o vestibular. Segundo o assessor, tal ideia já havia sido atacada com a dissolução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, que foi substituída pela LDB nº 9.394/96, contudo, permanecia viva nas escolas técnicas industriais. Tratava-se, pois, de promover um "divórcio amigável" entre o ensino "acadêmico" e o "profissional" (LIMA FILHO, 2002, p. 274).

Dessa forma, conclui-se que a reforma realizada baseou-se na "racionalidade instrumental e mercadológica da política pública para a educação profissional", pois foi organizada conforme "modelo determinado pelas elites nacionais junto ao capital internacional". Com isso, denota que seu objetivo foi a "inserção do país na divisão internacional do trabalho, em condição de subalternidade, ocupando a posição de nação periférica consumidora de tecnologia exógena produzida nos países centrais da economia capitalista" (LIMA FILHO, 2002, p. 282).

Perpassado por um jogo de poder com o intuito de manter a hegemonia dos países centrais em detrimento dos periféricos, os organismos internacionais utilizam-se de estratégias de convencimento dos governos e das populações. Para tanto, dentre outras ações, elaboram estudos e pesquisas que corroboram suas ideologias e dissimulam seus reais interesses; realizam um convencimento público da validade de suas orientações, utilizando a mídia local e as demais instituições ideológicas sob a influência da classe dominante; e disponibilizam empréstimos somente na condição de realização das reformas indicadas (CORAGGIO, 1998).

Com isso, a influência dos diversos organismos internacionais supramencionados e o ideário neoliberal de Estado mínimo, segundo alguns autores, tais como: Kuenzer (1997), Ciavatta (2006), Ramos (2005), Saviani (1997), Lima Filho (2002), resultaram nas reformas, de caráter impositivo às instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs e ETFs) nos anos 1990, o que representou um retrocesso não apenas para a EP, mas também para a formação humana e para o desenvolvimento social, visto que visou retomar, com vistas a perpetuar, a dualidade que vinha sendo quebrada entre: cidadania e tecnologia; cultura escolar e cultura do trabalho; o homem como ser social e os meios de produção. À medida que reforçava o dualismo entre educação geral e profissional, promovia um retrocesso dos avanços já conquistados e reafirmava a distinção entre as classes sociais.

O Capítulo III da LDB nº 9.394/1996, do qual constou dos Artigos 39 a 42, sofreu alterações em 2008, através da Lei nº 11.741. A alteração ocorreu desde o seu subtítulo que, de “Da Educação Profissional” (EP), passa para “Da Educação Profissional e **Tecnológica**” (EPT). O Art.39 que dizia que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, bem como o seu Parágrafo único: “O aluno matriculado e/ou egresso do EF, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”, tiveram ambos a redação alterada pela Lei nº 11.741/2008:

A educação profissional e **tecnológica**, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, **integra-se** aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e **tecnológica** poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (BRASIL, 2008. Grifo nosso).

Dessa forma, é notável a ênfase na palavra ‘tecnológica’ e à ‘integração’.

O Decreto nº 2.208/1997, que regulamentava a EP, trazia os seus objetivos, sendo um deles “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho”, estabelecia os níveis básico: independente da escolaridade prévia; técnico: para egressos do EM; tecnológico: para egressos do médio e do técnico, com *status* de educação superior, porém não previa a articulação ou integração da EP à EB, nem à EJA, ao contrário, apregoava a separação entre formação geral e profissional. Esse Decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 (que posteriormente foi modificado pelo Decreto nº 8.268, em 2014), que permite e define a integração do ensino técnico de nível médio ao EM. Conforme o Artigo 2º do referido Decreto, a EPT deve observar as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
  - II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
  - III - a **centralidade do trabalho como princípio educativo**; e
  - IV - a **indissociabilidade entre teoria e prática**.
- (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2014. Grifo nosso).

Esse documento legal (Decreto nº 5.154/2004) é considerado um documento híbrido, por ter sido resultado de um conjunto de disputas perpassadas por ideologias opostas e é tido como um ganho político pelo fato de sinalizar mudanças quando possibilita a integração e, conseqüentemente, a reversão da dualidade entre EB e profissional (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005). Entretanto, ao mesmo tempo em que proclama a integração, permite a separação dos cursos através da concomitância, tão criticada em seu antecessor, o Decreto nº 2.208/97. Assim sendo, conserva ainda algumas contradições:

Art. 4º. **A educação profissional** técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, **será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio**, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
- e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º **A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio** dar-se-á de forma:

- I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
  - II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
    - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
    - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
    - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
  - III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.
- (BRASIL, 2004. Grifo nosso).

Ramos (2008), ao debater a argumentação de Kuenzer acerca da verdadeira intenção do Decreto nº 5.154/2004, defende o novo decreto. Segundo Kuenzer, embora tenham

recriado os cursos médios integrados, o que não seria necessário por estarem eles contemplados no parágrafo 2º do art. 36 da lei 9.294/96, o Decreto nº 5.154/2004 incorpora todas as modalidades de EPT por ele propostas, efetuando somente pequenas mudanças de denominação. Acerca dessa assertiva, Ramos (2008, p. 549) argumenta que o que se procurou não foi apenas rever sua nomenclatura num sentido mais adequado à finalidade de proporcionar aos trabalhadores jovens e adultos o direito à qualificação inicial e à educação continuada, mas também integrá-los a itinerários formativos que redundassem em formações estruturadas integradas às etapas da EB. Quanto ao EPT de nível médio, esclarece Ramos, o objetivo principal do novo decreto era superar o impedimento de se integrar curricularmente o EM e a formação técnica, a fim que correspondesse ao sentido ético-político que orientou a defesa da indissociabilidade entre formação geral e específica baseado na concepção de formação *omnilateral* de Marx. Em suas palavras:

Já discutimos que a forma integrada do ensino médio à educação profissional não se confunde totalmente com o projeto de escola unitária e educação politécnica porque a conjuntura do real assim não o permite. Porém, por conter elementos de uma educação politécnica, vem a ser uma condição social e historicamente necessária para a sua construção, buscando-se, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade (RAMOS, 2008, p. 550).

Nesse sentido, não é considerado inválido o EM integrado, mas como possível e necessário, tendo em vista que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda nessa fase de estudo, não podendo aguardar até a conclusão de um curso superior. Todavia, essa forma de ensino deve potencializar mudanças nessa conjuntura desfavorável e constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade mais justa (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005a).

O Decreto nº 5.154/2004 também previa que a EPT deveria ser articulada, preferencialmente, com cursos de EJA “objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação de nível de escolaridade do trabalhador” (BRASIL, 2004, Art.3º, § 2). Nessa perspectiva:

A forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia, e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorrem o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (RAMOS, 2008, p. 551).

A partir do referido Decreto, tornou-se possível a integração entre EM, EPT e EJA e com esse intuito criou-se o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade Jovens e Adultos – PROEJA.

### **2.3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NA INGLATERRA E SUAS DEMANDAS**

Um breve estudo teórico foi realizado na Inglaterra, país de capitalismo avançado, que já poderia ter superado as questões inerentes à educação que se apresentam nos países em desenvolvimento, como o Brasil. No entanto, algumas demandas ainda se colocam como desafios naquele país. Mesmo sendo ambos os países capitalistas, o Brasil difere-se da Inglaterra devido ao fato de ser um país de capitalismo periférico<sup>13</sup> que chegou ao neoliberalismo<sup>14</sup> sem antes ter atingido plenamente o Estado de Bem-estar social. Desta forma, a investigação deu-se no intuito de verificar a demanda de escolarização de adultos em um país de primeiro mundo que concretizou o Estado de Bem-estar Social.

Das políticas públicas em diversas áreas depende o bem-estar de toda a população, principalmente das mais pobres, já que a partir da classe média os cidadãos conseguem (a classe média com muito esforço) acesso a garantias básicas, essenciais e inerentes à vida humana na sociedade hipermoderna, que, por direito, são deveres do Estado, tais como: emprego e renda, saúde e educação. Sem essas e outras garantias, os cidadãos ficam vulneráveis ao mercado regido pelo capitalismo que, como tem sido feito, promovem oportunidades e garantias desiguais, mantém e estendem as desigualdades sociais, e as mazelas decorrentes dessas desigualdades, tais como: a pobreza, a fome e o analfabetismo.

Para redução dessas desigualdades, o Estado pode optar por políticas públicas que visem o Estado de Bem-estar Social (*Welfare State*). Para Briggs:

---

<sup>13</sup> O capitalismo periférico é aquele que ocorre por dependência ou imposição de outros países. Isso se dá na relação de dominação que os países desenvolvidos, as chamadas grandes potências, exercem sobre e os países em desenvolvimento. No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a situação periférica se estabeleceu devido a abundância de matéria prima e de mão de obra e carência de tecnologia necessária à industrialização e conseqüente agregação de valor aos produtos manufaturados. Ademais, os países latino-americanos aderiram ao capitalismo ainda em condição de colônia, cuja forma de administração se dava por meio da exploração (MARINI, 2005).

<sup>14</sup> O neoliberalismo é a aplicação dos princípios liberais numa realidade econômica pautada pela globalização e por novos paradigmas do capitalismo. É centrado na ideia da desregulamentação dos mercados, abertura comercial e, especialmente, financeira e na redução do tamanho e papel do Estado (FERNANDES, 1995). Em outras palavras, defende a absoluta liberdade de mercado e restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo, o que se denomina Estado Mínimo.

A welfare state is a state in which organized power is deliberately used (through politics and administration) in a effort to modify the play of the market forces in at least three directions – first, by guaranteeing individuals and families a minimum income irrespective of the market value of their work or their property; second, by narrowing the extent for insecurity by enabling individuals and families to meet certain ‘social contingencies’ (for example, sickness, old age and unemployment) which lead otherwise to individual and family crises; and third, by ensuring that all citizens without distinction of status or class are offered the best standards available in relation to a certain agreed range of social services (BRIGGS, 2000, p. 18).

O Brasil não concretizou efetivamente o *Welfare State*. Pois sua concretude exigiria que toda população fosse provida de equidade quanto ao acesso à saúde, à educação e à previdência. Dessa forma, não se viu em nenhum momento histórico as desigualdades sociais e suas consequências (como fome, analfabetismo e falta de assistência à saúde) serem reduzidas significativamente. Sendo assim, nem mesmo tem-se garantido os direitos sociais, conforme prevê o Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988): “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Anterior à Constituição vigente, a principal razão da não efetivação plena do *Welfare State* foi o fato de os direitos do cidadão não terem se concretizado, tendo em vista que para que um governo implante o Estado de Bem-estar Social é necessário antes que a sociedade seja composta de cidadãos, ou seja, que seus indivíduos sejam dotados de cidadania.

Freire (2001, p. 25) salienta que “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”.

Carvalho (2002, p. 9-10) ressalta que “tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais” e que para que se possa ser um “cidadão pleno” é necessário que o indivíduo disponha dos três direitos. De outra forma, restam “cidadãos incompletos” e até mesmo “não cidadãos”. Nesse sentido, esclarece que os direitos civis garantem a vida em sociedade, os direitos políticos, a participação da sociedade no governo e os direitos sociais, a participação na riqueza coletiva. Os direitos sociais, então, incluem o direito à educação, ao trabalho, entre outros, e permitem às sociedades politicamente organizadas reduzirem os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos, com base na ideia central da justiça social (CARVALHO, 2002, p. 10).

Nesse sentido, Wilenski (1975) salienta que o fundamento do *Welfare State* é a existência de um padrão mínimo de renda, alimentação, saúde, alojamento e instrução,



garantido pelo Estado e assegurado a qualquer cidadão, como um direito político e não como caridade.

No período colonial a grande maioria da população ficou excluída dos direitos civis, sociais e políticos e até mesmo sem a existência de um sentido de nacionalidade.

Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira (CARVALHO, 2002, p. 18).

Após a Independência, a escravidão ainda permaneceu e mesmo depois de sua abolição os negros permaneceram desprovidos de seus direitos, inclusive, do direito à educação. Posteriormente à proclamação da república, houve a alternância do sistema político entre o regime ditatorial e as tentativas de democracia, e, sendo assim, a cidadania, ou seja, a consolidação dos direitos políticos, civis e sociais, caminhou “passo à frente”, “passo atrás” (CARVALHO, 2002). Os direitos sociais vieram primeiro, muito embora em forma de assistencialismo. Os direitos civis em grande parte da história foram restritos a ficar no papel durante as experiências democráticas e nas ditaduras foram totalmente extintos. Por sua vez, os direitos políticos se conformavam com o regime político vigente.

Somente na Constituição Federal de 1988 é que os três direitos precípuos da cidadania foram oficialmente garantidos, muito embora, na vida prática ainda não estejam consolidados.

No que tange o Estado de bem-estar social, Esping-Andersen (1990, p. 101) salienta que “O *Welfare State* não pode ser compreendido apenas em termos de direitos e garantias. Também precisamos considerar de que forma as atividades estatais se entrelaçam com o papel do mercado e da família em termos de provisão social”. Dessa forma, a produção de bem-estar, entendida como a articulação de programas de *Welfare* e instituições (que incluem o Estado, famílias e mercado), protegeria os indivíduos contra os riscos sociais aos quais estão expostos. Sendo assim, essas articulações são promovidas pelas políticas públicas relativas às diversas áreas que são abrangidas pelos direitos sociais.

A educação, um dos direitos sociais do cidadão brasileiro, tem sido negligenciada, de forma que as políticas públicas que a regem não tem garantido sua universalidade. Restam, então, adultos analfabetos e com baixa escolarização. A educação profissional, por sua vez, tem sido norteadada pelos princípios do mercado, ou seja, para a formação de mão de obra para o trabalho simples, cujos participantes devem ser os desvalidos, pertencentes às baixas camadas da sociedade.

Ao investigar acerca da demanda de EJA e de EP em um país de capitalismo avançado como a Inglaterra, pressupomos a princípio que essa questão já poderia ter sido superada, o que foi comprovado após pesquisa em artigos acadêmicos disponibilizados pela biblioteca física e virtual da *Hope University* e em sites oficiais do Parlamento do Reino Unido, do Ministério da Educação Inglês e do Ofsted - *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. Os estudos realizados demonstraram que não há pesquisas nesse sentido, o que nos leva a inferir que não tem ocorrido evasão (*drop out*) de alunos da rede de ensino escolar de Educação Básica da Inglaterra, ou, em havendo, não são alarmantes. Fato que confirma a nossa suposição que em países de capitalismo avançado, que anteriormente alcançaram o Estado de Bem-estar Social, como a Inglaterra, não há demanda relativa à EJA em nível de Ensino Fundamental e Médio. Em outros aspectos, todavia, há outras demandas semelhantes às existentes no Brasil.

Para melhor compreendermos tais demandas, bem como àquelas que foram superadas, procuramos conhecer como é organizado o ensino, principalmente com relação à EB e a história da EJA.

Na Inglaterra, o sistema de ensino é dividido em quatro estágios, considerando a idade. De 3 a 5 anos a criança vai para as séries iniciais (*early years foundation stage*); de 5 a 11 anos, para a educação primária (*primary education*); de 11 a 16 anos, para a educação secundária (*secondary education*).

Os estudantes são submetidos a testes ao final de cada estágio e aos 16 anos, após 11 anos de estudos, o estudante realiza os exames do “General Certificate of Secondary Education (GCSE)”, que equivale ao certificado de conclusão do EM. A partir de então, há o chamado ‘sixth form’ ou ‘college’, que se constitui em dois anos de estudo que levam ao exame de qualificação “Advanced Level (A-level)”, necessário para admissão nas universidades ou à qualificação profissional.

Até recentemente a obrigatoriedade da escolarização era até os 16 anos, com a conclusão dos quatro estágios da escola primária e secundária, no entanto, o “Education and Skills Act 2008”, aumentou a idade mínima em que o jovem pode deixar a escola na Inglaterra. A lei estabelece que, a partir de 2013, todo jovem deve frequentar a escola até os 17 anos e a partir de 2015, até os 18 anos. O jovem pode optar em estudar em período integral ou um período apenas, caso trabalhe em emprego comprovado, seja autônomo ou desenvolva trabalho voluntário, nesses casos com jornada mínima de 20 horas semanais.

O ensino primário e secundário na Inglaterra é compulsório e gratuito aos estudantes de 5 a 18 anos. Não existe exatamente um sistema público de ensino, como ocorre no Brasil.

As escolas funcionam em regime de autarquias, financiadas pelo Estado e a maioria segue um currículo nacional.

O ensino superior geralmente é concluído em 3 anos com o título de bacharelado. Se o estudante optar pela continuidade de mais um ano, conclui com título de mestre. Os cursos superiores costumam ser ofertados em período integral, segundo a diretora do Departamento de Educação da Liverpool Hope University, Michelle Pearson, possibilitando aos estudantes a oportunidade de trabalhar apenas no período noturno ou aos finais de semana (EN: 04/03/2015).

Há, evidentemente, cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Estes níveis não serão, no entanto, explorados, tendo em vista não serem foco da pesquisa.

De acordo com o site oficial do Governo do Reino Unido<sup>15</sup>, em relação à fundação e manutenção financeira, existem vários tipos de escolas, sendo que as mais comuns: *Community Schools*, controladas por um conselho local e não influenciada por grupos comerciais ou religiosos; *Foundation Schools*, que tem mais liberdade que as escolas comunitárias; *Academies*, administradas por um corpo governamental, independente do conselho local e podem seguir currículo diferente do proposto no currículo nacional; e *Grammar Schools*, administradas por um conselho ou uma fundação. O ingresso nas “Grammar School” ocorrem por meio de exame de seleção que considera as habilidades acadêmicas dos alunos. Existem ainda *Faith Schools*, administrada por grupos religiosos; *Free schools*, fundadas por órgão governamental; *City Technology colleges*, que são escolas urbanas independentes e gratuitas, que dão ênfase às habilidades práticas e tecnológicas. Tanto podem ser fundadas por empresas como pelo governo central; *State Boarding Schools*, que funciona em regime de internato, sendo o ensino gratuito, mas as despesas decorrentes do internato são custeadas pela família; *Private School*, que são escolas particulares, não financiadas pelo governo e com currículo independente.

Quanto à forma de ensino, as escolas secundárias são organizadas em quatro tipos principais: 1) As *Comprehensive Schools*: atendem a grande maioria dos jovens e oferecem oportunidades em várias áreas de estudo, visando atender a diversas vocações e habilidades; 2) As *Grammar Schools*: somente os alunos com melhores resultados são admitidos nessa modalidade e seu objetivo principal é o estudo acadêmico; 3) As *Secondary Modern*; visam a educação geral, com direcionamento para prática; 4) Os CTC - *City Technology Colleges*: visam ao ensino técnico e científico e existe um número reduzido de unidades.

---

<sup>15</sup> <https://www.gov.uk/types-of-school/overview>. Acesso em 02 mar.2015.

De acordo com o relatório do órgão responsável pela regulação e fiscalização das escolas, o OFSTED – *Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills* (OFSTED, 2014), as escolas de ensino primário na Inglaterra podem ser consideradas de boa qualidade, pois 82% delas tem avaliação de no mínimo boa a excelente. Sendo que 16% requerem melhorias e apenas 2% são consideradas inadequadas. Além disso, segundo o órgão, essas escolas têm avançado nesse aspecto. O relatório atribui o sucesso das escolas primárias à competência dos diretores e dos professores. Salientam que esses profissionais têm trabalhado de forma coesa e conhecem as habilidades e necessidades dos estudantes e, inclusive, trabalham de forma a dar oportunidades diferenciadas àqueles que já apresentam habilidades mais avançadas. Outro ponto positivo seria a ênfase no desenvolvimento da habilidade de leitura.

No entanto, o mesmo relatório critica as escolas de ensino secundário. Segundo o OFSTED (2014), além de muitas escolas de nível médio não apresentarem a qualidade desejada ainda permaneceram estagnadas no quesito leitura nos anos de 2013 e 2014. Segundo o relatório, as causas da baixa qualidade tem relação com a liderança escolar, a qualificação dos professores, as diferenças nas classes sociais e o comportamento dos alunos.

A liderança, considerada muito importante pelo OFSTED, não tem sido considerada ideal em muitas escolas. Observa-se também, segundo o relatório, que faltam professores qualificados. Juntas, liderança e equipe de professores, não estariam sabendo identificar as habilidades específicas e particulares de cada estudante e, conseqüentemente, não estariam ajudando-os a desenvolver as habilidades necessárias e nem proporcionando desafios maiores àqueles que apresentam habilidades mais avançadas. Em suas palavras: “*Schools can only be as good as the people who work in them*” (OFSTED, 2014, p. 4).

Coincidência ou não, a baixa qualidade tem se manifestado em escolas nas quais os estudantes são de classe social menos favorecida, principalmente pertencentes a grupos étnicos (não especificados no relatório). Mas mesmo os estudantes brancos da classe desfavorecida tem apresentado desempenho inferior aos da classe abastada. Isso tem ocorrido também no ensino primário, mas, nesse caso, as barreiras têm sido superadas, enquanto no ensino secundário ainda permanece sem nenhum avanço.

O comportamento inadequado dos alunos, principalmente no ensino secundário, piorou no último ano, conforme o relatório. Há constantes desafios à autoridade do professor, o que tem preocupado pais e equipe escolar.

Todas as escolas diagnosticadas como inadequadas ou que precisam de melhorias recebem apoio por meio de visitas de acompanhamento, palestras e oficinas para líderes e

equipe, seminários na área de matemática e de língua inglesa. Alguns desses eventos contam com a participação de líderes de outras escolas cujos resultados são excelentes. Após dois anos recebem nova inspeção para analisar os avanços. Além dessas intervenções, estudos têm sido empreendidos para estabelecer formas de dar maior suporte aos estudantes desfavorecidos, a fim de que esse fosso que separa o desempenho escolar entre as diferentes classes sociais seja eliminado, assevera o relatório do OFSTED de 2014.

No que tange a sua origem, a EJA na Inglaterra teve início em 1878 em Nottingham com o oferecimento de cursos aos adultos não alfabetizados. No primeiro momento, o público alvo foram as mulheres que trabalhavam nas fábricas. Posteriormente a oferta se espalhou pelo país, sendo que em Londres a primeira escola dessa modalidade foi fundada em 1915 (SMITH, 2004).

Essas escolas foram fundadas e mantidas por grupos religiosos Metodistas e Quakers. A maioria das aulas ocorria aos domingos e os professores eram voluntários. O foco dessas escolas era o ensino da leitura de textos bíblicos. Funcionavam inicialmente aos domingos (KELLY, 1992).

Na metade do século XIX, houve uma redução no número dessas escolas, voltando a crescer significativamente no final do século, momento em que surgiram as aulas noturnas e foram inseridas aulas de aritmética, geografia e gramática. “Até ao final do século, parecem ter sido de cerca de 350 escolas, envolvendo cerca de 45.000 participantes,” salienta Smith (2004). Em 1899 foi criado o Conselho Nacional de Escolas de Adultos, com o intuito de regular as escolas de adultos existentes, bem como promover o trabalho.

No início o século XX, entre 1909 e 1910, havia 1900 escolas, envolvendo mais de 114 mil adultos. Apesar de manterem o foco inicial de estudos da bíblia e importância da religião para o mundo, agora incluíam outras disciplinas e passaram a realizar estudos em grupo, palestras, ideias sobre democracia, mantendo o princípio não partidário, bem como discussões acerca de problemas sociais.

De acordo com Smith (2004), esse período foi o ápice do ensino nessa modalidade, nos moldes das fundações religiosas. Logo em seguida, com o advento da Primeira Guerra Mundial, os homens se retiraram das escolas, que, apesar de ter iniciado com o público feminino, em 1910 era frequentada em grande maioria por homens. Dessa forma, quatro anos depois declinou para apenas 2000 estudantes, em grande parte mulheres.

Freeman (2007) argumenta que o declínio das escolas de adultos mantidas pelas fundações religiosas ocorreu pelo afastamento da população da religiosidade. Salienta que em meados do século XX houve, inclusive, uma redução significativa nos números relativos aos

cristianismo. Dessa forma, afirma que a redução de estudantes adultos nas fundações religiosas não ocorreu apenas em função da guerra, mas, principalmente, devido a não atender mais as expectativas da população do novo século, quando mantém seu caráter religioso. Segundo o autor, prova disso é que surgiu na mesma época a *Workers' Educational Association* (WEA) que tomou o lugar das antigas instituições de ensino. Outra razão para o declínio do número de estudantes da modalidade foi a falta de metas e do fornecimento de um programa educacional de relevância, que, juntamente com a manutenção de uma perspectiva religiosa, tornou difícil para as escolas apresentarem propósitos claros. A dimensão religiosa, o item mais marcante sobre o movimento de educação de adultos, muito embora a modalidade não tivesse ainda uma nova configuração, foi temporariamente deixada de lado em algumas partes da Grã-Bretanha, onde novas escolas de adultos foram criadas para servir grandes populações desempregadas entre as décadas de 1920 e 1930 (FREEMAN, 2010).

A oferta de educação de adultos pela WEA cresceu no período entre guerras, chegando a 100 mil matrículas nos anos 1940, apesar das críticas. À época, o então secretário do Instituto Britânico de Educação de Adultos (*British Institute of Adult Education*) publicou um relatório no qual chamava os estabelecimentos que ofertavam cursos da modalidade de “*the slums of adult education*”<sup>16</sup> e “*described the apparent amateurishness of settlement administration, the poverty of their premises and the smallness of the movement as a whole*”<sup>17</sup> (FREEMAN, 2007).

Após a Segunda Guerra Mundial, que durou de 1939 a 1945, no entanto, houve significativa mudança no cenário político e social Inglês, que repercutiu positivamente na educação, inclusive na EJA. O período pós-guerra foi considerado como ‘Golden Age’ na Grã-Bretanha (BLACK; PEMBERTON, 2004), isso porque foram implementadas políticas econômicas e sociais que visaram ao estado de bem-estar social (*Welfare State*) o que resultou na sociedade afluenta<sup>18</sup> (*affluent society*), na qual a classe trabalhadora passou a desfrutar de assistência social, acesso à educação e ao emprego, inclusive, com aumento substancial na renda. Nas palavras de Thomas Kelly:

*The years that have succeeded the Second World War have brought changes of almost unparallel rapidly in the social, economic and educational setting within*

<sup>16</sup> “as favelas de educação de adultos” (Tradução nossa).

<sup>17</sup> “descreveu o aparente amadorismo da administração dos estabelecimentos, a pobreza de suas premissas e pequenez do movimento como um todo” (Tradução nossa).

<sup>18</sup> Uma sociedade afluenta (*affluent society*) é uma sociedade na qual não predomina a escassez de recursos e a maioria da população alcança um nível digno e bem-estar econômico e social, ou seja, há distribuição das riquezas e, conseqüente, eliminação da pobreza.

*adult education has to operate. The two catch phrases that spring to mind when we contemplate this transformation are 'the welfare state' and 'the affluent society'. Both represent important realities. The foundations of the British welfare state were laid far back in the nineteenth century, but it was the great series or enactments of years 1940-6 that completed the edifice: the **Education Act**, the **Family Allowances Act**, the **National Health Act**, the **National Insurance Act**, the **National Assistance Act**, and the **Children's Act**. This Acts with the priceless boon of full employment, brought to the working people of this country not only a much need measure of security but also a substantial rise in real income<sup>19</sup> (KELLY, 1992, p. 333. Grifos nossos).*

As reformas realizadas proporcionaram o pleno emprego e com isso operou o aumento nos padrões de vida, abrangendo, principalmente, os grupos de renda mais baixa.

No que tange a EB, na Inglaterra, assim como nos demais países do Reino Unido, a escola de nível médio tornou-se compulsória e gratuita desde 1944, por meio do "Education Act of 1944". À época, a idade de conclusão dessa fase de estudos mudou de 14 para 15 anos e, posteriormente, em 1974 passou de 15 para 16 anos.

Nesse contexto, um conjunto de ações foi mobilizado em favor da EJA. Dentre elas, pode-se citar uma parceria quádrupla do governo central, as autoridades locais de educação, as universidades e as organizações voluntárias. Foi produzido um sistema de educação de adultos variado, abrangente e sensível às necessidades individuais, tais como aulas não presenciais e aulas nos finais de semana (KELLY, 1992).

No entanto, não foram somente o investimento e as estratégias diretamente pertinentes à educação de adultos que trouxeram à escola os adultos que dela haviam se afastado. O investimento no acesso ao emprego, no aumento na renda e a redução da carga horária semanal de trabalho, fato que fez com que o trabalhador tivesse tempo livre (embora ainda abaixo do desejável à época, já que, muitas vezes, os trabalhadores braçais cumpriam a mesma carga horária definida anteriormente, todavia, passaram a receber horas extras) e, conseqüentemente, tempo para retomar a escolarização, fez com que aumentasse significativamente a procura por cursos da modalidade EJA. Outro fator importante a se destacar foi que, com o incremento na renda, os cidadãos ingleses de baixa renda passaram a ter acessos a bens materiais e simbólicos antes acessíveis apenas à elite, assim como a atividades de lazer (KELLY, 1992).

---

<sup>19</sup> "Os anos que sucederam a Segunda Guerra Mundial trouxeram mudanças de quase inigualável rapidez no contexto social, econômico e educacional no que tange a educação de adultos. As duas frases que vêm à mente quando contemplamos essa transformação são 'o estado de bem-estar' e 'a sociedade afluyente'. Ambos representam realidades importantes. Os fundamentos do estado de bem-estar britânico deixaram a desejar no século XIX, mas foram as promulgações dos anos 1940-60 que o completaram: a Lei de Educação, a Lei de Subsídios Familiares, a Lei Nacional de Saúde, Lei de Seguro, a Lei de Assistência Nacional e a Lei de Crianças. Estas Leis, com o inestimável benefício do pleno emprego, trouxeram para os trabalhadores do país não só uma medida de segurança muito necessária, mas também um aumento substancial da renda real" (Tradução nossa).

O aumento da idade para a escolarização da EB, o estabelecimento da gratuidade, bem como sua obrigatoriedade ocasionou durante as décadas seguintes aumento acentuado na frequência de estudantes em idade regular não somente nas escolas primárias, mas também de nível médio e até superior (KELLY, 1992). Nessa direção, Dearden et al (2005, p. 4) salienta que: “*making secondary education free and increasing the compulsory school-leaving age had an effect on school dropout and completion rates*”, fato que contribuiu para posterior redução da demanda de EJA.

Atualmente a EJA na Inglaterra tem sido chamada de “*lifelong learning*”. Conforme Field (2001) o termo “*lifelong learning*”, aqui entendida como aprendizagem ao longo da vida, emergiu recentemente na política contemporânea, mas tem sido usado desde o final dos anos de 1960, como uma nova interpretação da educação de adultos.

De acordo com Jarvis (2009) tem havido um grande movimento em torno da modalidade com o objetivo de criar uma cultura de aprendizagem ou intenção de aprender, tendo em vista que a aprendizagem ocorre por si só durante a vida. Apesar disso, critica o autor, o interesse pelo aprender tem se mostrado ao longo da história basicamente buscando formação profissional, mesmo não tendo a modalidade esse objetivo. O mesmo autor salienta que os cursos dessa modalidade são ofertados pelo poder público e os estudantes costumam ser pessoas adultas e idosos já aposentados que querem aprender uma nova profissão como forma de realização pessoal. Nas últimas décadas, tem-se defendido a ideia de criar adultos pensantes e o empoderamento do indivíduo por meio da educação de adultos (HALL, W., 1985).

Outra forma de educação, na qual há certa integração entre a EJA e a EP é o *retraining*. Essa modalidade é realizada pelas empresas com objetivo de oferecer aprendizagem em uma nova habilidade, cujo objetivo é evitar a obsolescência de pessoal devido a mudanças tecnológicas. Nesse caso, o foco são trabalhadores que exerciam atividades que deixam de existir, sendo assim, as empresas organizam cursos de formação, visando sua alocação em outras atividades laborais. O *retraining* também se aplica na mesma atividade exercida pelo trabalhador, visando seu aperfeiçoamento e memorização. Este tipo de treinamento pode ser fornecido anualmente ou com maior frequência caso se julgue necessário, com base na importância e na coerência da tarefa para a qual a habilidade é necessária, bem como na avaliação do trabalhador que é realizada por meio de questionário. Essa avaliação classifica o funcionário como “qualificado” ou “não qualificado”. Nesse último caso, o trabalhador deve passar pelo *retraining*.



Apesar de não encontrarmos na literatura consultada preocupações com a evasão escolar, nem com a elevação da escolaridade em nível de EB, chamou-nos a atenção a preocupação demonstrada em documentos existentes nos *sites* oficiais do governo britânico com relação aos níveis de *literacy* em língua inglesa e de *numeracy*, aqui compreendidos como letramento e matemática, respectivamente.

Em conformidade com o relatório da *House of Commons* (2009) existe um grande número de cidadãos ingleses que, apesar de terem concluído a escolaridade obrigatória, apresenta problemas com relação à *literacy* e à *numeracy*.

*Despite the Department spending £5 billion between 2001 and 2007 on trying to improve the levels of literacy and numeracy, England still has an unacceptably high number of people who cannot read, write and count adequately. The Department is attempting to tackle the legacy of decades of schooling which did not equip enough young people with basic literacy and numeracy skills. In 2006–07, around 8% of pupils (51,000) left school without Level 1 (GCSE grade D–G) mathematics and 6% (39,000) without Level 1 English. These young people are likely to require remedial action later in life to address these skills deficiencies<sup>20</sup> (HOUSE OF COMMONS, 2009, p. 5).*

O conceito de *literacy* utilizado no documento é o descrito no relatório da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD):

*[...] involves the ability of individuals to use written information to fulfil their goals, and the consequent ability to use written information to function effectively in complex modern societies. [...] The ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential<sup>21</sup> (OECD, 2001, p. 21).*

Com relação à *numeracy*, também chamada de *mathematical literacy*, o documento assume o seguinte conceito:

*[...] an individual’s capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded judgements and to use and engage with*

---

<sup>20</sup> “Apesar de o Departamento ter gasto 5 bilhões de libras, entre 2001 e 2007, na tentativa de melhorar os níveis de leitura/letramento e capacidade de realizar cálculos matemáticos, a Inglaterra ainda tem um número inaceitavelmente elevado de pessoas que não sabem ler, escrever e contar de forma adequada. O Departamento tem tentado resolver o legado de décadas de escolaridade que não preparam os jovens o suficiente com as habilidades básicas de leitura/letramento e matemática. Em 2006-07, cerca de 8% dos alunos (51.000) deixou a escola sem o Nível 1 de matemática (graus D-G do GCSE) e 6% (39.000), sem o Nível 1 em Inglês. É provável que estes jovens, mais tarde na vida, necessitem de medidas corretivas para corrigir essas deficiências de competências” (Tradução nossa).

<sup>21</sup> “[...] envolve a capacidade dos indivíduos de usar a informação escrita para cumprir suas metas, e a consequente capacidade de usar a informação escrita para funcionar de forma eficaz nas sociedades modernas complexas. [...] A capacidade de compreender e utilizar a informação impressa nas suas atividades diárias, em casa, no trabalho e na comunidade - para alcançar seus objetivos e desenvolver o conhecimento e potencial” (Tradução nossa).

*mathematics in ways that meet the needs of that individual's life as a constructive, concerned and reflective citizen*<sup>22</sup> (OECD, 2001, p. 22).

Para solucionar a questão do déficit de aprendizagem em relação à *literacy* e *numeracy* foi implantada a campanha *Skills for Life – the national strategy for improving adult literacy and numeracy skills*. De acordo com o documento que discorre acerca das atividades realizadas no período de 2001 a 2004 e estabelece as metas para 2005:

*People who experience difficulties with these skills are less likely to vote, less likely to own their own home and more prone to health problems. Poor literacy and numeracy leads to low productivity, fewer training opportunities and greater health and safety risks at work. The cost to the individual, the taxpayer, business and the economy is enormous*<sup>23</sup> (SKILL FOR LIFE, 2004, p. 4).

Em outras palavras, a falta de habilidade adequada em relação ao letramento em língua materna e à matemática pode impedir as pessoas de se tornarem parte ativa na comunidade, reconhecem as instâncias governamentais. E nesse nó encontra-se a demanda dos cidadãos ingleses.

No que tange às políticas e demandas educacionais na Inglaterra, encontramos algumas similaridades e também disparidades com relação às brasileiras. As semelhanças não se localizam no âmbito da EJA ou EP, mas da EB, posto que as campanhas e programas existentes, como “*lifelong learning*”, “*skill for life*”, visam à manutenção da aprendizagem ao longo da vida no sentido da formação humana e não é voltada para o aumento da escolaridade nem para ao ensino profissional. Somente o *retraining* é que visa à preparação para o trabalho, todavia, no sentido de requalificação, geralmente, em serviço. Portanto, não se assemelham a EJA de EF e de EM, cujo objetivo é aumentar a escolarização, levando o jovem ou adulto à conclusão desses níveis escolares, nem ao Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), que apesar de visar à preparação para a vida, além do mercado de trabalho, também almeja a elevação da escolaridade por meio da conclusão da EB.

---

<sup>22</sup> “é a capacidade de um indivíduo para identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados e de usar e se envolver com a matemática de forma a atender as necessidades da vida do indivíduo como um cidadão construtivo, interessado e reflexivo” (Tradução nossa).

<sup>23</sup> “As pessoas que têm dificuldades com estas habilidades são menos propensas a votar, têm menos probabilidade de possuir a sua casa própria e são mais propensas a problemas de saúde. A dificuldade nessas habilidades leva à baixa produtividade, a menos oportunidades de formação e a um grande risco de saúde e de segurança no trabalho. O custo para o indivíduo, ao contribuinte, aos negócios e à economia é enorme” (Tradução nossa).

Outras diferenças localizam-se na preocupação com a qualidade e com o atendimento das habilidades individuais, tanto dos que apresentam dificuldades como daqueles que se destacam, enquanto no Brasil ainda limita-se à tentativa de universalização da oferta; e ações claras com o intuito de superar as dificuldades concernentes à qualidade, de maneira colaborativa, via troca de experiências entre profissionais da área. Dentre as semelhanças estão: a culpabilização dos profissionais da educação pelo baixo desempenho escolar do estudante, a relação entre as classes sociais e o desempenho escolar, o comportamento inadequado dos estudantes, e referentes aos níveis de *literacy*, que pode ser traduzido como letramento ou alfabetismo (SOARES, M., 1995) em língua materna, no caso, língua inglesa, e *numeracy*, letramento ou alfabetismo em matemática, já que, é sabido que no Brasil também há demanda com relação ao letramento insuficiente em língua portuguesa e em matemática.

A partir das referências estudadas inferimos que a questão da EJA foi superada na Inglaterra e isso se deve principalmente a implementação de políticas econômicas e sociais referentes ao *Welfare State* que fez com que a classe trabalhadora passasse a desfrutar de: assistência social; acesso à educação, tanto devido ao aumento da idade abrangida pela gratuidade e obrigatoriedade como com relação ao incremento das oportunidades referentes à EJA; e de acesso ao pleno emprego, com aumento significativo de renda e redução da carga-horária, o que oportunizou a população de baixa renda ter acesso a atividades de lazer e bens materiais e simbólicos, que, conforme Kelly (1992), anteriormente era acessível apenas aos cidadãos pertencentes às elites.

Dessa forma, concluímos que não bastam as políticas públicas de educação. É necessário um conjunto de políticas que abranjam os âmbitos econômico, social e educacional, com ações efetivas e com continuidade em médio e longo prazo.

Na próxima Seção, discorreremos acerca do percurso que a Educação Profissional percorreu desde sua implantação no Brasil colônia até sua integração com a Educação Básica, por meio do PROEJA do IFMT, *Campus Cuiabá Octayde*.

### SEÇÃO III

#### **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO BRASIL: DO ENSINO ESTIGMATIZADO À POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRAL, POR MEIO DO PROEJA DO IFMT, *CAMPUS CUIABÁ OCTAYDE***

Vários autores discorrem acerca da existência de um estigma de servidão que a educação profissional tem carregado ao longo da história da educação no Brasil (FONSECA, 1961; KUNZE, 2006; ROMANELLI, 1980; SOARES, M., 1995; BRANDÃO, 1999; CUNHA, 2005b). Segundo Fonseca, (1961, p. 68) “[...] habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. Com essa afirmação, o autor nos remete à origem desse estigma.

Isso se deu devido a ideia de que educação nessa modalidade era destinada aos “deserdados da sorte”, devido ao fato de terem sido os índios e os escravos os primeiros a receberem a educação profissional, que era voltada essencialmente para o exercício de um ofício, enquanto a educação oferecida pelos Jesuítas aos filhos dos proprietários de terras era claramente intelectual e mantinha os “elementos socialmente mais altos” distantes de qualquer profissão que exigisse atividade física e/ou manual (FONSECA, 1961). Exemplo da condição degradante desse tipo de trabalho era o fato de que uma das condições para ser servidor público era que o candidato nunca tivesse executado trabalhos manualmente.

Com o surgimento da extração do ouro em Minas Gerais foram fundadas as Casas de Fundição e de Moeda. Inicialmente, essa tarefa era exercida por homens brancos e a aprendizagem era passada para as gerações mais jovens e gozava de certo prestígio. Posteriormente, passou a ser executada por negros escravos e, com isso, os brancos fazendeiros passaram a desprezar o ensino desse ofício.

Nessa mesma época, conta-nos Fonseca (1961), surgiram os centros de aprendizagem de ofício nos Arsenais da Marinha do Brasil. Para trabalhar nesses centros eram trazidos operários especializados de Portugal e como seus auxiliares, os chamados aprendizes, eram recrutados quaisquer um que a polícia encontrasse vagando pelas ruas à noite, após o toque de recolher. Como a demanda era grande, algumas vezes era solicitado ao chefe de polícia que encaminhasse para o trabalho nesses arsenais todos os presos que possuíssem condições de produzir algum trabalho profissional.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, ocorreu a abertura dos portos para o comércio estrangeiro e D. João VI permitiu a abertura de fábricas, que encontravam-se

proibidas de existir desde 1785, conforme verifica-se em Fonseca (1961). A título de informação, o fechamento de todas as indústrias, bem como a proibição de abertura de novas, deu-se com o intuito de manter as colônias sob o jugo da metrópole colonizadora:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes tem por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda muitos artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontestáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (Alvará de 05.01.1785, apud FONSECA, 1961, p. 92).

Em consequência da autorização para que indústrias fossem abertas, criou-se o Colégio das Fábricas, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes. Este foi o primeiro estabelecimento de ensino instalado pelo poder público em nosso país.

Com a fundação do Império em 1822 e com a Assembleia Constituinte de 1823 não houve nenhum progresso em relação ao ensino de ofícios e permaneceu o pensamento de destinar este ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos.

Em 1827, com a aprovação pela Câmara do projeto da Comissão de Instrução, o ensino público passou a ser organizado em quatro graus distintos: 1) Pedagogias, que se destinava ao 1º grau; 2) Liceus, que seria o 2º grau; 3) Ginásios, responsáveis em transmitir conhecimento relativo ao terceiro grau; e 4) Academias, destinadas ao ensino superior. O ensino de ofícios foi incluído na 3ª série das escolas primárias e, posteriormente, nos Liceus, por meio de estudo de desenho, necessário às artes e ofícios (FONSECA, 1961, p. 128).

A primeira vez em que foi registrada a ideia de se fundar estabelecimentos de ensino que não levassem em conta o estado social dos alunos foi, segundo Fonseca (1961) por volta de 1852. Apesar de o projeto não ter se efetivado, Fonseca salienta que essa ideia representava uma reação à mentalidade dominante de desvalorização dessa modalidade de ensino, já que “o ensino necessário à indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados”, destaca Fonseca, (1961, p. 147).

Nesse sentido, Fonseca (1961) relata que, à época o ensino de ofício estendeu-se também a outros excluídos, como surdos e cegos. Foi criada, também, por meio do Decreto nº 1.331 de 01 de fevereiro de 1854, a Casa de Asilo, que posteriormente recebeu o nome de Asilo dos Meninos Desvalidos, cujo objetivo era abrigar menores abandonados, oferecer-lhes instrução de 1º grau, bem como um ofício. Ficando, assim, explícito o papel dos ofícios para

os menores abandonados, corroborando para a manutenção da mentalidade de que a formação profissional era para os pobres e desvalidos.

Após a proclamação da República e já estando a escravidão abolida, foi aprovada a Constituição da República de 1891. Essa Constituição instituiu o sistema federativo de governo e também criou o sistema dual de ensino, ou seja, a União ficou responsável pela criação e manutenção do ensino secundário e do superior, enquanto aos Estados foi delegada a responsabilidade de criar, manter e controlar o ensino primário e o profissional (ROMANELLI, 1980). Quanto a esta última modalidade, o Governo Federal aprovou, à época, um crédito para os Estados, em favor da criação de escolas técnicas profissionais. O que significou um vislumbre para alterar positivamente a visão que se tinha do ensino de ofícios (FONSECA, 1961).

Muito embora a classe média refutasse a educação voltada para o trabalho, esse investimento inicial por parte do governo Federal na educação profissional, provavelmente, deu-se por pressões das classes mais abastadas, como os donos das indústrias, que não a queriam para si, mas necessitava do outro menos abastado para garantir e aumentar sua produção e lucro, já que, o aumento da atividade industrial no Brasil demandou aumentar o número de trabalhadores aptos, bem como melhoria na qualidade da mão de obra (ROMANELLI, 1980). Nesse aspecto, Fonseca (1961) ressalta que à época da proclamação da República existiam em todo o país 636 estabelecimentos industriais. Porém, em 1909 esse número já havia crescido para 3.362. A quantidade de operários empregados naquelas indústrias em 1889 era 24.369 homens; em 1909, já subira para 34.362.

Esse movimento resultou na criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, de Nilo Peçanha, criou 19 dessas escolas, uma em cada estado brasileiro, situando-se em suas respectivas capitais, exceto a do Rio de Janeiro que foi implantada em Campos. Tais estabelecimentos eram subordinados ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) e eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (FONSECA, 1961). Essas escolas funcionavam em situação precária, tanto no que se refere às instalações físicas como com relação a formação do corpo docente que nelas atuavam. Nas palavras de Fonseca (1961) “A eficiência não poderia deixar de ser senão pequena, mas a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados” (p. 168).

A partir de então, a expansão do oferecimento do ensino profissional passou a ser defendido. O defensor mais ferrenho que, inclusive, tentou torná-lo obrigatório em todo o território nacional foi o Deputado Fidélis Reis, que o fez por meio do projeto que levou seu

nome e cuja Lei foi sancionada pelo Congresso Nacional em 1927. A Lei previa o ensino profissionalizante não apenas para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, mas a intenção era a obrigatoriedade para todos, “pobres ou abastados”, do aprendizado de uma profissão manual (SOARES, M., 1995, p. 99-100). Fidelis Reis via como primordial e urgente o ensino profissional obrigatório, “que ensinasse o homem a trabalhar”, como o “único meio de dar à nossa educação excessivamente teórica uma finalidade útil”, capaz de trazer o progresso e de redimir o País da dependência econômica (REIS, 1962, p. 153, apud SOARES, M., 1995). Para atender à demanda, ficaria o Governo Federal autorizado a criar e manter novas escolas de “aprendizes artífices, dos aprendizados agrícolas e das escolas de artes e ofícios” (CUNHA, 2005b, p. 205). Para Fidelis, a educação clássica não satisfazia as exigências daquele momento, pois não preparava os homens da forma como o país precisava e “as falhas e deficiências de nossa formação mental, por uma cultura decorativa, livresca, unilateral e incompleta”, de puro verbalismo, eram as “causas de nossa inferioridade, do retardo de quatro e meio séculos de nosso progresso”. A educação profissional, “que habilita o homem para o trabalho e para a vida”, era essencial para impulsionar o progresso e ofertá-la a todos indistinta e compulsoriamente, servindo de acesso tanto ao ensino superior quanto para concursos, era considerado por Fidelis como “dever é do Estado”, enquanto que “a cultura superior, que constitui um privilégio, a cultura universitária”, essa deveria ser obtida por quem pudesse (REIS, 1929, p. 71, apud SOARES, M., 1995, p. 100). A Lei Fidelis Reis nunca foi posta em prática.

De acordo com o documento emitido pelo MEC (BRASIL/MEC, 2009) em comemoração ao centenário da Rede Federal, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e sua Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que mais tarde, em 1934, foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, que antes eram antes ligadas ao MAIC.

A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no Artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Para atender às prescrições constitucionais, ocorreu a criação das entidades que compõem o Sistema S<sup>24</sup>, que passaram a oferecer cursos profissionalizantes sem qualquer vínculo ou relação com a EB<sup>25</sup>.

Observa-se no texto constitucional que a educação profissional continuava a ser destinada “às classes menos favorecidas”, e que realmente a tentativa de Fidelis Reis foi frustrada.

Por força da Constituição Federal de 1937, em 13 de janeiro daquele ano, foi assinada a Lei nº 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Com a Reforma Capanema, que ocorreu em 1941, passaram a vigorar uma série de leis que reorganizaram todo o ensino no país. Com relação à educação profissional, esta trouxe como pontos principais a seguintes mudanças: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

De acordo com o MEC (BRASIL/MEC, 2009), o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando essas instituições a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, iniciou-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, tendo em vista que os alunos formados nos cursos técnicos foram, a partir de então, “autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação”.

No ano de 1959, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a educação teve previsão de 3,4% dos investimentos previstos para o crescimento do país. Nesse período, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias e receberam o nome de Escolas Técnicas Federais (ETFs). Ganham também autonomia de gestão e didática. Dessa forma, a formação de técnicos foi intensificada, pois o objetivo era “formar profissionais

---

<sup>24</sup> A expressão Sistema S designa o conjunto de instituições mantido por contribuições sociais e geridas pelo empresariado para assistir e promover a formação profissional dos trabalhadores da indústria (SESI, SENAI), do comércio (SESC, SENAC), do transporte (SENAT) e das empresas rurais (SENAR). O referido sistema também recebe investimentos de dinheiro público, por meio do Governo Federal.

<sup>25</sup> O Sistema S e suas funções não serão discutidos aqui, tendo em vista não ser objetivo deste trabalho.



orientados para as metas de desenvolvimento do país” (BRASIL/MEC, 2009), que passava também pelo processo de aceleração da industrialização.

Em 1971, as então ETFs, que já oferecia ensino equivalente ao nível secundário desde 1942, passaram a oferecer os cursos ginasiais industriais e, por força da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 (LDB nº 5.692/71) que, inspirada na Lei Fidelis Reis, reformou o ensino de 1º e 2º grau, passou a ofertar o ensino técnico de 2º grau integrado ao propedêutico. Além disso, deixou de atender exclusivamente aos alunos do sexo masculino, o que fez por mais de sessenta anos, e passou a aceitar meninas em seus cursos (BRASIL/MEC, 2009). Essa mesma LDB torna compulsória a transformação de todo currículo do segundo grau em técnico-profissional. “Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência” (BRASIL/MEC, 2009, p. 5). Segundo o mesmo documento, nessa época aumentam expressivamente o número de matrículas e novos cursos técnicos foram implantados nas Escolas Técnicas.

O relator da LDB nº 5.692/71, Valnir Chagas, pretendia por fim ao “dualismo de uma escola (secundária) para os nossos filhos e uma escola (profissional) para os filhos dos outros”. Acreditava, ele, salienta Soares, que a unificação e integração dos estabelecimentos de ensino médio, nos quais estivessem juntas a instrução geral e profissional, a discriminação não teria lugar, nem com relação à educação profissional e tampouco “a persistência da função preparatória como algo expresso e intencional” (CHAGAS, 1982, p. 93, apud SOARES, M., 1995, p. 99).

Nas palavras de Chagas:

A “formação especial” já não surge como algo paralelo à educação geral; é parte indissociável desta mesma concepção, a única hoje admissível, em que se combinam o saber e o fazer no pressuposto como ação “interiorizada” e, reciprocamente, de uma ação como pensamento que se objetiva. A presença do conhecimento especializado [...] é tão importante para o amadurecimento mental quanto à própria educação geral, em si mesma também deformadora quando exclusiva (CHAGAS, 1982, p. 93, apud SOARES, M., 1995, p. 99. Grifos no original).

Com essa LDB nº 5.692/71, o ensino técnico passou a ser obrigatório em todo o ensino médio e não apenas nas ETFs. Situação que durou até 1996, com a aprovação da LDB nº 9.394/96, em vigor até o presente, da qual trataremos mais adiante.

Ao que os relatos mostraram os objetivos de Chagas não se concretizou, pois o propedêutico continuou a ser ofertado separadamente e se mantiveram no ensino propedêutico aqueles pertencentes às classes abastadas, que tencionavam ingressar em cursos superiores e os menos favorecidos, filhos da classe trabalhadora, nos cursos técnicos profissionalizantes

pelo fato de que tais cursos os conduziam ao mercado de trabalho. Enfim, em nada contribuiu para a extinção do estigma que a educação profissional carregava.

Não será discutido aqui se esse modelo, o técnico integrado ao propedêutico de ensino médio, provia ou não o cidadão do desenvolvimento intelectual e humano, além das habilidades técnico-profissionais. Todavia, ao que tudo indica, se isso ocorria era em menor grau, tendo em vista que o objetivo principal era a formação para desempenhar uma profissão em específico.

A partir de 1978, as já então Escolas Técnicas Federais (ETFs) começaram a ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), iniciando pelas estabelecidas em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná e, posteriormente, a partir de 1994, outras foram gradativamente transformando-se em CEFETs, tendo essa transformação um impulso em 1999, quando todas as restantes transformaram-se em Centros. De acordo com o MEC (BRASIL/MEC, 2009, p. 5), a referida mudança confere a essas instituições “mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde”.

### **3.1 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Entre 1909 e 2002 a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi de 23 para 140 unidades de ensino. Com o plano de expansão lançado em 2005, (Lei nº 11.195/2005), até 2010 ocorreu a construção de 214 novas unidades, cumprindo a primeira fase do plano. Durante essa expansão os CEFETs foram transformados Institutos, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que além de manter suas atribuições concernentes ao ensino técnico profissional de nível médio integrado e subsequente, também o transformou em instituições de ensino superior, sob a denominação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A segunda fase do plano incluiu a construção de mais 208 unidades, o que ocorreu entre 2011 e 2014. Em 2012 houve a incorporação do Colégio Pedro II do Estado do Rio de Janeiro, através da Lei nº 12.677/2012 (BRASIL, 2012). Nos anos de 2015 e 2016 foram mais 66 novas unidades. Dessa forma, de acordo com o portal da rede que consta no sítio do MEC, em 2016 estavam em funcionamento 644 unidades atuando como Institutos Federais.

Quanto a sua natureza jurídica, os IFs são autarquias com autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica, disciplinar e patrimonial e são equiparados às universidades federais, sendo que no âmbito de sua atuação exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. A prática a ser desenvolvida pelos Institutos Federais pode ser assim descrita em uma ordem prioritária de desenvolvimento: Educação Profissional e Tecnológica, atuando, prioritariamente, na forma de cursos integrados para os concluintes do Ensino Fundamental e EJA, além da realização de pesquisa e extensão e a oferta do ensino superior com cursos de Tecnologia nos diferentes setores da economia: Licenciatura e formação de professores para a Educação Básica; Bacharelado e Engenharia, oferta de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, nas diferentes áreas.

No tocante à oferta referente ao ensino superior, o foco são os cursos de tecnologia de engenharias e de licenciaturas em ciências física, química, matemática e biologia. Serão também incentivadas as licenciaturas de conteúdos específicos de educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de mecânica, eletricidade e informática.

No que tange à organização da oferta de Ensino, os IFs devem reservar, no mínimo, 50% das vagas para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no mínimo, 20% das vagas para Licenciatura e formação de professores para a Educação Básica e, no mínimo 10% para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Da mesma maneira, no que diz respeito à distribuição orçamentária por nível de Ensino, deve-se investir o mínimo de 50% da dotação orçamentária para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inicial e continuada para trabalhadores e PROEJA, conforme estabelece a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Conforme o Artigo 6º da referida Lei, os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

(BRASIL, 2008).

O PDE 2007 (BRASIL/MEC, 2007) afirma que a nova configuração da educação profissional, nos moldes atribuídos aos IFs, que pretende a combinação entre o ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica, pode abrir excelentes expectativas para o ensino médio (que segundo o PDE, passa por crise aguda), assim como pode retomar, em novas bases, o debate sobre a politecnicidade, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante (BRASIL/MEC, 2007, p. 33).

Nos discursos encontrados nos documentos emitidos pelo MEC (BRASIL/MEC, 2007 e 2009) o que se pretende é que as atividades dos IFs deixem de ser instrumento de uma política voltado para as ‘classes desprovidas’ e que se configure como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas, tendo em vista tratar-se de “parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo” (BRASIL/MEC, 2009, p. 7).

No PDE 2007 (BRASIL/MEC, 2007) o MEC assevera que os IFs, no que diz respeito à relação entre educação profissional e trabalho, devem orientar-se pelos seguintes objetivos:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL/MEC-PDE, 2007, p. 31).

No que tange à relação entre educação e ciência, os Institutos Federais devem:

[...] constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de

formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica (BRASIL/MEC-PDE, 2007, p. 31).

Pode-se inferir, no entanto, salvo nos discursos recentes, que as transformações pelas quais passou a Rede Federal, desde a criação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices até a criação dos Institutos Federais, foram resultados de processos econômicos e das necessidades explicitadas pelo mercado. Podendo também ter objetivos de desenvolvimento social, todavia, sempre ancorado no atendimento das necessidades principalmente da indústria e não favorecendo prioritariamente o trabalhador.

### **3.1.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) teve como precursora a Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso. Anteriormente, existiu a Companhia de Aprendizes e Artífices. Essa instituição era organizada no interior do Arsenal de Guerra. O referido Arsenal foi implantado em Cuiabá, capital de Mato Grosso, assim como ocorreu em outros Estados brasileiros, por ser o Estado considerado ponto estratégico do reino, com o objetivo de proteger a fronteira oeste brasileira, conta-nos Kunze (2006).

O Arsenal servia para abastecimento das tropas militares e o que justificava sua criação eram os movimentos separatistas e os conflitos com países fronteiriços. A Companhia de Aprendizes Artífices, por sua vez, “passou também a servir de abrigo e instituição educacional para meninos pobres”, posto que acolhia, sob regime de internato, crianças e jovens entre 8 e 14 anos, “filhos de pais nímios pobres, órfãos indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia (recém nascido que era deixado em frente a essa instituição) e menores abandonados sem ninguém que velasse por sua educação” (KUNZE, 2006, p. 15). A educação recebida era rígida e visava tanto preparar esses desvalidos para desempenho de ofícios necessários ao Arsenal, bem como transformá-los em trabalhadores ordeiros e obedientes, de forma que não ameaçassem a ordem social.

A mesma autora também nos conta que existiu em Mato Grosso, entre os anos 1857 a 1878, os Aprendizes da Marinha, com objetivos semelhantes aos do Arsenal de Guerra.

Ambas as instituições recebiam “desocupados”, encaminhados pela justiça e menores abandonados, que os privava de sua liberdade e os obrigavam a trabalhar em nome da ordem e do desenvolvimento nacional, conforme assevera Cunha (L., 2000):

Desde os tempos coloniais, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, exigia um contingente de trabalhadores não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em artífices. Não fazia isso, decerto, com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência. Como na formação das guarnições militares e navais, prendiam-se os miseráveis. Procedimentos semelhantes eram adotados para com os menores destinados à aprendizagem de ofícios: os órfãos, os abandonados, os desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices, até que, depois de um certo número de anos, escolhessem “livremente” onde, como e para quem trabalhar (CUNHA, L., 2000, p. 91. Grifo do autor).

Com o passar dos anos as Escolas de Artífices do Arsenal de Guerra e da Marinha foram extintas, no entanto, de acordo com Kunze (2006), havia sido fundado, em 1894, em terreno doado pelo governo do Estado, o Liceu Salesiano de Artes e Ofícios São Gonçalo, que: “atuando em duas frentes, essa escola oferecia às ‘elites dirigentes’ o curso de Ciências e Letras e às ‘massas populares’, o curso profissional como as oficinas de alfaiataria, ferraria, carpintaria e curtição do couro” (KUNZE, 2006, p. 17). Em outras palavras, instalaram-se duas escolas: uma para pobres e outra para os ricos. Por tratar-se de escola privada, os ‘jovens pobres desvalidos’ eram mantidos por tutores ou pelo Estado. Recebiam apenas a instrução elementar de leitura e escrita e, em sala separada dos oriundos da elite, aprendiam um ofício trabalhando diariamente. Eram também educados para serem ordeiros e conformados com o papel e a função que desempenhavam na sociedade. Atualmente, com o nome de Colégio Salesiano São Gonçalo, é a maior e mais cara escola privada de Cuiabá, ofertando os ensinamentos infantil, fundamental e médio e não mais se dedica a Educação Profissional.

Durante alguns anos, o Liceu Salesiano de Artes e Ofícios São Gonçalo foi a única escola da modalidade em Mato Grosso, até que em 1909, como “resultado da instauração da primeira política nacional de educação profissional para um país, cujo objetivo era se tornar industrializado e modernizado para se equiparar à nações civilizadas” (KUNZE, 2006, p. 18), foi criada e instalada, assim como em cada uma das dezenove capitais de estados brasileiros, a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT). Mantida pela união, visava à formação de contingente para atuar como operários na indústria (adaptadas às conveniências locais) que crescia no Brasil e tinha como foco os desprovidos de fortuna.

Kunze (2006) salienta que nessa perspectiva ocorria a manutenção do estigma de servidão da educação profissional devido à dualidade entre trabalho manual e intelectual, o que é ratificado por Brandão:

No entanto, é preciso ressaltar que a qualificação que se pensava então estava essencialmente voltada para o trabalho manual – em oposição a um trabalho intelectual – que ainda sofria o estigma da escravidão abolida tão recentemente. Sendo assim, "formar para o trabalho" era o mesmo que "adestrar, treinar para técnicas manuais" ou, quando muito, "mecânicas". Não se tratava de uma formação que conjugasse teoria e prática: por um lado, tínhamos uma produção nacional essencialmente agrícola, sem o uso de técnicas mais elaboradas; por outro, uma indústria muito incipiente, rústica, ainda baseada no artesanato e na manufatura. Ou seja, para a formação da mão de obra não existia a necessidade de estudos com uma base teórico-científica; a formação profissional existente era de nível primário – nível educacional máximo que então poderia ser almejado pelas classes populares (BRANDÃO, 1999, p. 5).

Em suma, a separação de Ministérios personifica a separação de interesses: a formação intelectual, por meio ensino não só das primeiras letras, mas também de secundário e superior, reservada aos filhos dos que tinham posses, pois eles mereciam a intelectualidade, já que a eles cabia o “planejamento dos rumos do país”, em razão da “condição social que ocupavam na sociedade” (KUNZE, 2006, p. 33), era delegada ao MJNI; enquanto a formação para o trabalho (manual), que continuava carregado de preconceito e visava apenas à constituição de força de trabalho, era atribuída ao MAIC, visto que este se ocupava dos interesses da indústria, do comércio e da agricultura.

Outra razão para a criação das EAA foi o fato de as classes chamadas de “perigosas” causarem “medo e significarem um estorvo ao progresso e à almejada civilidade brasileira” (KUNZE, 2006, p. 31-32). O medo seria de contágio de doenças físicas, da “rudeza de certos hábitos e valores”, assim como de movimentos de insurreição (p. 32), posto que, devido não terem instrução, seriam facilmente “enganáveis” por outros líderes e convencidos a se posicionarem contra o regime republicano, bem poderiam aderir ideias socialistas que, à época, circulavam no país.

Nas palavras dessa autora:

Logo, aos olhos do dirigente do país, os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil, incapaz de se rebelar contra a pátria (KUNZE, 2006, p. 32).

Com a Primeira Guerra Mundial aumentaram as indústrias no Brasil, devido à dificuldade de importação e à necessidade de independência. Desta forma, segundo Kunze (2006, p. 81) a criação da rede federal de escolas de educação profissional foi criada visando incentivar o progresso nacional por meio do desenvolvimento da industrialização.

A EAAMT constituía-se em uma escola de ofícios manuais para meninos vacinados, saudáveis e de bom comportamento com idade de 12 a 16 anos (KUNZE, 2006, p. 119).

Inicialmente, toda a rede funcionou em regime de externato, pois, assim, as despesas seriam reduzidas (p. 81).

A legislação de criação das Escolas de Aprendizes Artífices previa que os cursos a serem ofertados deveriam atender à demanda da indústria local e cada unidade deveria montar até cinco oficinas de ofícios “que fossem convenientes à realidade industrial do estado, para desenvolvê-lo” (KUNZE, 2006, p. 82). A EAAMT montou, inicialmente, quatro dessas oficinas: alfaiataria, carpintaria, ferraria e sapataria, e, posteriormente, selaria e tipografia. É possível inferir que as referidas oficinas atendiam às necessidades do Estado, tendo em vista que, de acordo com Kunze (2006), tais oficinas seguiram a tendência que já vinha ocorrendo nas antigas Companhias de Aprendizes Artífices do Arsenal de Guerra e da Marinha de Mato Grosso e no Liceu Salesiano de Artes e Ofícios, já comentados anteriormente.

A finalidade precípua era promover a aprendizagem de um ofício por meio das técnicas específicas de execução desse ofício, de maneira prática: fazendo. Com relação aos conhecimentos teóricos, deveriam estudar “leis esparsas, noções e fragmentos de teorias passíveis de aplicação ou mais ou menos aplicáveis diretamente ao ofício”.

Cabia também a EAAMT o ensino primário.

Além dos cursos de ofícios, obrigatórios a todos os alunos, o decreto de criação determinava o oferecimento do curso primário aos que não soubessem ler e escrever, pois o conhecimento das primeiras letras era visto como facilitados das aprendizagens dos ofícios para os alunos (KUNZE, 2006, p. 84).

Em 1930 Getúlio Vargas criou o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública e a EAAMT, assim como as demais EAAs do país, deixaram de ser subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) e passaram a ser supervisionadas pelo novo Ministério, marcando o início de uma ação federal mais ativa no sistema educacional. Em 1937, como parte da reforma realizada por Gustavo Capanema (conhecida como Reforma Capanema), a Lei nº 378, de 13 de janeiro, estabelece que o referido ministério passaria a ser chamado de Ministério da Educação e da Saúde e transformaria as EAAs em Liceus Industriais, sendo “destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus” (BRASIL, 1937, Art. 37). A oferta de ensino profissional neste período foi por meio de cursos industriais básicos e de alfaiataria, sapataria, marcenaria, serralheria, artes do couro, tipografia e encadernação (KUNZE, 2006).

Seguindo o mesmo percurso que as demais Escolas de Aprendizes Artífices, a EAAMT foi transformada de Escola Industrial, em Escola Técnica Federal (ETF-MT) e, posteriormente, em Centro Federal de Formação Tecnológica (CEFET-MT).



Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Também nesse ano ocorre a transformação do CEFET-Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

Em Mato Grosso existia à época três instituições: no Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET-CUIABÁ), localizada na Vila de São Vicente (na Serra de São Vicente), a cerca de 90 km ao sul da capital, mais conhecida pela população do Estado como Escola Agrícola (EA-São Vicente), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT), em Cuiabá e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. Com a expansão, o CEFET-MT ganhou três unidades descentralizadas (UNEDs): Cuiabá - Bela Vista, e Pontes e Lacerda; e o CEFET-CUIABÁ, a UNED de Campo Novo do Parecis, que, posteriormente, com a criação do Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram transformadas em campi.

Por força da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, são criados os IFs e, conseqüentemente, o IFMT, através da junção das três instituições que existiam no Estado (CEFET-CUIABÁ, CEFET-MT e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres). Os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Em suas concepções curriculares para os Institutos Federais o Ministério da Educação e Cultura (MEC) afirmou, ter criado um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturado a partir do potencial instalado nos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico (BRASIL, 2008, p. 5).

### **3.2 A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE JOVENS E ADULTOS – PROEJA**

Muito embora a luta por uma educação de qualidade para alunos tanto do EM, da EP e da EJA seja antiga, a perspectiva de integração entre as modalidades é recente e sua origem “está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública” (CIAVATTA, 2010, p. 86).

Na direção da integração da EJA com a EP, a redação da LDB nº 9.394/96, tanto dos Artigos que se referem à EJA quanto à EP sofreram alterações em 2008, por meio da Lei nº 11.741, de 11 de julho de 2008. Ao Artigo nº 37 que trata da EJA foi acrescentado o § 3º, com os dizeres: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

Diante da legislação criada, o Governo Lula estabeleceu a Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005 (BRASIL, 2005a), que após poucos dias foi revogada, instituindo-se com isso o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Esses documentos legais geraram para a EPT novas possibilidades e desafios de oferta de modalidade de educação. E a Rede Federal de Educação Tecnológica, então, passa a ficar encarregada de oferecer cursos de EPT na modalidade de EJA (HÖFLING, 2001).

A Portaria nº 2.080/05 regulamenta a EJA integrada à EPT que deve ser ofertada, a partir de então, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais (CEFETs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e estabelece as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de EM, na modalidade de EJA, abrangendo “§ 1º I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e II – educação profissional técnica de nível médio. § 2º Os cursos serão dirigidos somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo ofertados na mesma instituição de ensino, com matrícula única por aluno” (Art.1º). O Artigo 2º da Portaria estabelece que:

Os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade de jovens e adultos, serão ofertados obedecendo as seguintes proporções: I - em 2006, dez por cento do total das vagas de ingresso; II - em 2007, vinte por cento do total das vagas de ingresso. § 1º: A referência para as vagas de ingresso é o ano de 2005. § 2º: Em 2007 as metas fixadas neste artigo serão reavaliadas para o estabelecimento dos percentuais a serem aplicados a partir de 2008 (BRASIL, 2005a).

Segundo Moura (2005), a Portaria não possuía legalidade, visto que não respeitava a hierarquia existente entre os documentos legais quando impõe às Instituições Federais de Educação Técnica (IFETs) uma atribuição, não dando a este a opção de decidir, conforme prevê o Decreto que as rege: “Art. 1º Os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, [...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2004).

O mesmo autor argumenta que a questão deveria ter sido estudada e debatida de forma aprofundada e argumenta que “é imprescindível ouvir as IFETs e outras instâncias da sociedade, sob pena de má utilização de recursos públicos” (p. 3), já que os CEFETs, oriundos das ETFs e das Escolas Agrícolas Federais (EAFs), tiveram seu quadro docente do EM reduzido nos últimos anos e ainda:

No campo político-pedagógico, as poucas IFETs que oferecem EJA não o fazem na forma integrada à EP. Logo, não é razoável exigir que a Rede passe a ofertar, obrigatoriamente, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e tecnológicos na nova modalidade. E o professor, como vai trabalhar em cursos distintos, com grupos destinatários e condições de entrada muito diferentes, mas que devem conduzir a um mesmo perfil de conclusão (MOURA, 2005, p. 3).

O Decreto nº 5.154/2004 regulamentou a EPT e sua articulação com a EJA, sua relação com a formação voltada para os trabalhadores e para a formação tecnológica, assim como garantiu a possibilidade de sua realização por meio de programas específicos, em todos os níveis de escolaridade. O referido Decreto não menciona ainda a presença das IFETs em sua oferta. Foi um ano depois, que a Portaria nº 2.080/05 vincula a oferta de cursos que integrassem as modalidades (EPT e EJA) à rede Federal, ainda sem possuir programas específicos para a finalidade.

Em 2014, o Decreto nº 8.268, de 18 de junho, alterou o Decreto nº 5.154/2004, dando ênfase à palavra ‘qualificação’, pois os cursos e programas de formação profissional de que trata o Decreto não serão mais efetivados visando apenas de “formação inicial e continuada de trabalhadores”, mas sim a “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores” (BRASIL, 2014, Art. 1º, Inciso I). Além disso, dois Incisos foram acrescentados no Artigo 2º: “III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV - a indissociabilidade entre teoria e prática”.

Quanto ao termo “tecnológico” evidenciado na Lei nº 11.741/2008, que alterou a redação da LDB nº 9.394/1996, o documento denominado Políticas Públicas para a Educação

Profissional e Tecnológica, emitido pelo MEC em 2004 (BRASIL, 2004b) – cujo objetivo foi analisar a conjuntura da EPT naquele momento, bem como traçar linhas estratégicas para a elaboração de novas políticas na área da EPT – já salientava que deve-se deixar de lado a visão empirista que entende tecnologias exclusivamente no plural e como um conjunto de técnicas e passar a entender “tecnologia” como a “ciência do trabalho produtivo”, que mantém uma relação profunda com o trabalho. Nessa perspectiva, os envolvidos são informados acerca de seu papel como agentes na transformação tecnológica da produção e do trabalho e capacitados no intuito de discernir entre tecnologias que contribuam para o aumento ou diminuição das desigualdades sociais, tendo em vista que:

A característica fundamental da educação tecnológica é registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, historicamente e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão numa dimensão que ultrapasse concretamente os limites das aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do cidadão, do trabalhador e do País (BRASIL, 2004b, p. 15).

Desta forma, segundo o documento, promove-se no futuro profissional o desenvolvimento da consciência crítica em relação às inovações, aos meios de produção, às relações sociais, de produção e econômicas, enfim, em relação o mundo que o cerca.

Uma educação tecnológica, então, é a integração aos pressupostos mais amplos da conscientização do trabalhador e da construção da cidadania voltada especificamente para a produção do social, na qual não se produz somente a vida material, mas e, principalmente uma vida social, nos pressupostos da cidadania plena (BRASIL, 2004b).

O texto supramencionado concluiu que havia à época a necessidade de construção de uma política pública para a EPT, assumida pelo Estado, porém, com a participação dos diversos segmentos da sociedade em cujas diretrizes se consolidasse o cunho permanente e consistente das ações. Para isso, era necessário a reformulação dos instrumentos legais, a destinação de fundos financeiros, bem como que se estabelecesse uma articulação perene da EP com a EB e com a EJA, inclusive, visando a elevação do nível de escolaridade, para que de forma articulada se agregasse os princípios e fundamentos da EB que articulam cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição de cidadania e democracia efetivas.

Quanto à integração da EJA com a EP e a EB, como ação positiva, pode-se destacar o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

Alguns dias depois da divulgação da Portaria nº 2.080/2005, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o governo Federal instituiu, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs, EAFs e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais) o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que prevê a formação inicial e continuada de trabalhadores e a EP técnica de nível médio. Em outras palavras, atribuiu aos então CEFETs a responsabilidade de ofertar cursos relativos ao Programa. O referido Decreto também estabeleceu que os CEFETs seriam responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e que, as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos seriam, preferencialmente, “as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, contribuindo para o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico” (Art.5º, § único). Além disso, garantiu que os egressos do PROEJA, com aproveitamento, fariam “jus à obtenção de diploma com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área, quanto para certificação de conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior” (BRASIL, 2005b, Art.6º).

Esse mesmo Decreto estabelece que os cursos da nova modalidade devem ser ofertados obedecendo ao mínimo inicial de 10% do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior, conforme já estabelecia a Portaria nº 2.080/05, e que o Ministério da Educação estabelecia o percentual de vagas a ser aplicado anualmente. Posteriormente, com a revogação desse decreto pelo Decreto nº 5.840/2006, ficou estabelecido que esse percentual de vagas deveria ser ampliado a partir de 2007 e a ampliação da oferta deveria estar incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição federal de ensino.

O Decreto nº 5.475/2005 sofreu severas críticas acerca de seu caráter restritivo (MOURA, 2006), tanto no que se refere à integração, tendo em vista ter estipulado a integração somente com o EM, excluindo a necessidade de integração como o EF, como pela determinação de uma carga-horária máxima para os cursos de formação inicial e continuada e de habilitação técnica de nível médio. No ano seguinte, o referido Decreto foi revogado pelo Decreto de nº 5.840/06, que definiu que o PROEJA seria um **programa nacional** (BRASIL, 2006a. Grifo nosso). Dentre as alterações promovidas, o novo decreto: ampliou a integração, que deixou de ser apenas com o EM para ser com toda a EB; aboliu o limite máximo da carga horária para os cursos e ampliou a oferta também para as redes estaduais, municipais e para as entidades privadas do Sistema S; estabelece o prazo até 2007 para os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), hoje Institutos Federais, implantarem o PROEJA,

continuando estas instituições responsáveis pela estrutura dos cursos que ofertassem, podendo ser articulados ao EF e médio, de forma integrada ou concomitante; deixa claro que os cursos do programa deverão “considerar as características dos jovens e adultos atendidos”; e estabelece a obrigatoriedade da construção de projeto pedagógico integrado único para a oferta dos cursos, mesmo quando a integração envolvesse instituições distintas, como ocorre no caso da concomitância.

Outro detalhe importante é que esclareceu que a integração da EPT ao EF ou ao EM, tem como objetivo “a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” (BRASIL, 2006a, Art.1º, § 2º). Isso é corroborado por pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, com base em dados da Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE, realizada acerca dos dados dos anos entre 2002 a 2010, cuja afirma que os cursos apenas de formação profissional não contribuíram para a melhoria da empregabilidade, nem para a melhoria salarial dos trabalhadores, enquanto que a elevação da escolaridade foi responsável pela melhoria de ambas. No caso do aumento salarial, pode este variar em até 50% dependendo da escolaridade e, com relação à empregabilidade as chances aumentam muito, principalmente no que tange ao ingresso no serviço público. Muito embora os objetivos do PROEJA não sejam restritivos à empregabilidade, sabe-se que, ainda que com certa contrariedade, temos que admitir que para o pleno exercício da cidadania, estar no mercado de trabalho faz-se necessário. Nesse sentido, Ruiz, Ramos e Hingel (2007) mostram estudos que demonstram a existência de uma relação direta entre a renda do trabalhador e o número de estudos por ele realizados. Segundo esses autores, “dados do Banco Mundial revelam que quatro anos de estudo ampliam em 33% a renda de um trabalhador; com oito anos de estudos, o impacto chega a 55% e, com 12 anos, a renda mais que duplica, alcançando 110%” (p. 3).

O PROEJA<sup>26</sup> surge, então, com a dupla finalidade de enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do EM e, além disso, integrar à EB uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos (MOURA, 2006, p. 62). Constitui-se, então:

---

<sup>26</sup> Após o PROEJA, outros programas que visam à inclusão dos trabalhadores foram lançados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), tais como o Programa Mulheres Mil, por meio da Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, com cursos de Formação Profissional, Inicial e Continuada (FIC) visando a geração de renda e alternativas de economia solidária, voltado para mulheres em situação de extrema pobreza e outras formas de vulnerabilidade social, bem como pela implantação do CERTIFIC, regulamentado pela portaria interministerial 1.082 de 20 de novembro de 2009, (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego) que realiza o reconhecimento e certificação dos saberes profissionais dos trabalhadores com o mínimo de Ensino Fundamental completo. Esses programas também são atribuídos aos IFs, no entanto, não serão discutidos neste trabalho, tendo em vista não serem foco da presente pesquisa.

[...] um desafio político e pedagógico para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. [...] compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão que combine, nas suas práticas e nos seus fundamentos, científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social (BRASIL, 2007, p. 2).

Além do direito à conclusão da EB e formação profissional de qualidade, o Documento Base do PROEJA, cujo objetivo é nortear a implantação do Programa, salienta que o PROEJA é parte integrante de um projeto de desenvolvimento soberano, que faz frente aos desafios da inclusão social e da globalização da economia, cujo objetivo fundamental é desenvolver “uma política educacional para proporcionar o acesso, do público da EJA, ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (p. 30) e que os cursos da modalidade pressupõem a formação humana, de forma que produza “um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação” (BRASIL, 2007, p. 11).

O fato de a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica assumir o PROEJA significou não somente a inserção da EJA nessa instituição, na qual até então não era comum a oferta de cursos da modalidade, mas também um ganho para a EJA, tendo em vista que as escolas da referida Rede são consideradas como escolas de excelência no que tange à qualidade da educação (SANTOS, 2010). Por outro lado, Moura (2006) questiona o caráter impositivo como o PROEJA foi delegado à referida Rede, primeiramente, sem discussões anteriores e segundo devido ao compromisso de além de promover a integração entre a EB e EP ainda articular ambas com EJA. Alega o autor que se trata de um grande desafio, devido ao fato de os docentes dessas instituições não possuírem experiências relativas à EJA.

Nesse sentido, o PROEJA previu e tem ofertado cursos de pós-graduação gratuitos para os docentes das redes federal, estadual e municipal, com o intuito de prover os docentes dos saberes e reflexões necessárias para atuarem nos cursos do Programa.

Moll (2010, p. 131-132) destaca que cabe ao Estado possibilitar ao país ciclos de desenvolvimentos mais equilibrados e pode fazê-lo por meio da inserção de milhões de jovens e adultos nas dinâmicas societárias a partir da escolarização, trabalho, renda, moradia e infraestrutura, cultura e lazer. Nas palavras da autora:

a inclusão plena desses jovens e adultos tem como um de seus fatores condicionantes a escolarização básica obrigatória, gratuita, de qualidade e articulada às dinâmicas produtivas da sociedade, não na perspectiva do alinhamento subalterno da educação ao capital, mas da construção de projetos educativos plenos, integrais e integrados que aproximem ciência, cultura, trabalho e tecnologia na formação das novas gerações e das gerações historicamente construídas (MOLL, 2010, p. 132).

Nesse contexto, o PROEJA surge como uma possibilidade, uma alternativa, uma resposta à realidade de exclusão e desigualdade prospectadas pelos processos históricos em que a expansão da oferta da educação e das condições de acesso, permanência e aprendizagem tem sido tardios com relação às demandas dos processos produtivos.

Para discutir e elaborar proposta com vistas a nortear as ações educativas do PROEJA, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) cujos membros foram nomeados pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), via portaria nº 208, de 10 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006b). O trabalho resultou na elaboração do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), publicado em 2007, acerca do qual discutiremos a seguir.

### **3.2.1 Documento Base do PROEJA: o instrumento que norteia o programa**

O PROEJA foi pensado, segundo alguns autores que tratam do tema (MOLL, 2010; MOURA, 2006; SANTOS, 2010) a partir da busca de oportunizar a transformação da sociedade por meio do investimento em uma educação que concilie a educação escolar e o trabalho, proporcionando não somente a elevação da escolaridade, mas a ampliação de conhecimentos científicos, culturais, políticos e humanísticos, de forma que possam ser aplicados tanto no exercício de uma profissão como em todas as esferas da vida humana, tornando o ser mais completo e capaz de agir e gerir na vida em sociedade. Nessa direção, o PROEJA, tendo como elemento basilar o trabalho como princípio educativo, apresenta-se como uma proposta de educação integral.

O Documento Base do PROEJA, que foi produzido a partir de um GT designado para esse fim (BRASIL, 2007) salienta que para que o PROEJA possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de “uma educação pobre para os pobres” (BRASIL, 2007, p. 35). Assim:



uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a **formação integral do educando**. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35. Grifado no original).

O Documento Base (BRASIL, 2007) afirma que a implantação do Programa se justifica com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). Segundo a pesquisa, em 2002, o Brasil possuía 23.098.462 de jovens com idade entre 18 e 24 anos e desses, apenas 5.388.869 (cerca de 23,3%) tinham emprego no mercado de trabalho formal naquele ano. No que tange à escolaridade, os dados também se mostraram preocupantes, posto que, de acordo com a PNAD / IBGE 2003, nesse ano somente cerca de 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo. Assim, apenas 13% do total da população do país haviam concluído o EM. Utilizando com referência os dados do IBGE - Censo 2000, o documento afirma que um terço da população nacional de 10 anos ou mais de idade, que conseguiu acesso à escola não conseguiu chegar à metade do EF, mais especificamente 31,4% permaneceu com apenas até três anos de estudo. Com relação aos jovens com idade de 15 a 17 anos houve naquele período um grande avanço, a taxa de escolarização passou de 55,3% para 78,8%. No entanto, os índices demonstravam-se ainda muito distantes dos desejáveis.

Em se tratando dos potencialmente estudantes da EJA que estavam estudando à época, havia 50,3% das pessoas de 18 e 19, 26,5% entre os jovens de 20 a 24 anos, e 5,9% com 25 anos de idade ou mais de idade. Esse último grupo quase triplicou de 1991 para 2000, visto que passou de 2,2% para 5,9%. O documento, no entanto, reconhece que os dados são insuficientes para revelar algum movimento efetivo de retorno à escola por parte dos que interromperam os estudos. Isto porque, entre outras questões, o indicador inclui desde os estudantes que estão aprendendo a ler e a escrever até os que estão na pós-graduação (BRASIL, 2007, p. 16).

Outro dado preocupante, segundo o mesmo Documento Base (BRASIL, 2007), é que dentre a população economicamente ativa à época, 10 milhões de pessoas maiores de 14 anos e integradas à atividade produtiva eram analfabetas ou subescolarizadas. “Por conseguinte, pode-se inferir o baixo nível de escolaridade dos brasileiros que enfrentam o mundo do trabalho” (p. 15) e acrescenta:

O imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (BRASIL, 2001), revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal (BRASIL, 2007, p. 15).

Em 2009, 7 em cada 10 jovens de 18 a 24 anos estavam fora do sistema escolar. Esse total corresponde a 69,7% dessa faixa etária<sup>27</sup>. Os mesmos indicadores mostraram que, naquele ano, analisando-se a condição de atividade dos jovens de 18 a 24 anos, quase metade deles somente trabalhava e 15% apenas estudava. A proporção de jovens que só trabalhava havia aumentado nos quatro anos anteriores: de 43% para 46,7%. Em suma, conclui-se que o trabalho tem afastado os jovens da escola.

Se por um lado esses dados justificam a manutenção do PROEJA, por outro, indica que ainda há muito a se fazer para solucionar a questão do jovem e do adulto com baixa escolaridade e, provavelmente, longe de saberes científicos e culturais. Uma herança de cinco séculos que não pode mais ser admitida na pós-modernidade e no chamado século do conhecimento.

O modelo pretendido pelo PROEJA, de acordo com seu Documento Base (BRASIL, 2007, p. 37-38), visa proporcionar uma formação integral, utilizando-se da aplicação de seis princípios específicos, definidos a partir de Teorias da Educação Geral e de estudos específicos do campo da EJA, e deve levar a reflexões teórico-práticas nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O referido documento define que o primeiro princípio é a inclusão da população nas oportunidades ofertadas. Nesse aspecto, Moura (2006, p. 14) salienta que o princípio da política de inclusão precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas também a partir do às formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares.

O segundo princípio consiste na inserção orgânica da modalidade EJA, integrada à EPT nos sistemas públicos, a partir da concepção de educação como um direito do cidadão.

O princípio da ampliação do direito à EB passa pela universalização do ensino médio, já que a formação humana se faz em períodos mais alongados, que possibilitam a

---

<sup>27</sup> Fonte: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/>> . Acesso em 29 mar. 2011.

consolidação dos saberes, da produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo consiste-se no terceiro princípio.

O quarto compreende o trabalho como princípio educativo, o que permite a vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho. Essa vinculação não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho: ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (MOURA, 2006, p. 15).

O quinto princípio estabelece que a pesquisa deve ser um dos fundamentos da formação do sujeito, pois é por intermédio dela que a autonomia intelectual dos educandos é construída.

Por último, o sexto princípio considera as “condições geracionais, de gênero, de relações étnicas como fundantes da formação humana e das formas de produção das identidades sociais” (BRASIL, 2007, p. 38). Nesse sentido, outras categorias para além de os “trabalhadores” devem ser consideradas, pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos (MOURA, 2006, p. 15. Grifo do autor).

Após tecer críticas à descontinuidade das políticas públicas relativas à EJA no Brasil, o Documento Base salienta que “pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida [...]”. E argumenta que o que realmente se pretende é:

[...] a **formação humana, no seu sentido lato**, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de **formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele** (BRASIL, 2007, p. 13. Grifo nosso).

Propõe, então, que a cidadania não seja subsumida a simples inclusão no “mercado de trabalho”, mas que se deve abandonar essa perspectiva, “para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007, p. 43. Grifado no original). Desta forma, visa preparar o adulto para as novas demandas da sociedade moderna, que requer atualização constante de suas habilidades e de seu conhecimento, bem como o desenvolvimento de sua autonomia, para que frente às transformações sociais, econômicas e culturais da sociedade, possam enfrentar os desafios e

ter mais controle sobre seus destinos, quando assumem o trabalho na perspectiva criadora e não alienante.

O PROEJA leva em conta as mesmas funções da EJA, a saber: função reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora visa restaurar o direito ao acesso à educação aos cidadãos que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Nessa perspectiva, a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, torna-se um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2000). A função equalizadora tem por objetivo criar condições adequadas e favoráveis à permanência do indivíduo na escola, buscando restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

O que se busca, então, por meio da EJA e PROEJA é a equidade. A equidade, por sua vez, é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Para que isso se dê, é necessária a interferência governamental, por meio das políticas públicas que visem favorecer os menos favorecidos. Essa ideia baseia-se no pensamento de Aristóteles que, ao tratar de justiça em sua obra *Ética a Nicômaco*, coloca a equidade como princípio norteador indispensável para a efetivação da justiça e afirma que a lei não garante a equidade, devido ao seu caráter universal. Assim sendo, a equidade requer a “retificação da lei onde esta se revela insuficiente” (ARISTÓTELES, 1973; BRASIL, 2000, p. 10).

As funções reparadora e equalizadora, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) são relacionadas ao caráter de fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interdito. Ambas associam-se à terceira função: a qualificadora. A função qualificadora ou permanente tem a tarefa de qualificar não só para o mercado de trabalho, mas, e principalmente, para o crescimento do ser humano e seu exercício da cidadania. Propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, ou seja, uma educação permanente. Essa função, segundo o Parecer (BRASIL, 2000), revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de “omnização” de homens e mulheres e de produção cultural (BRASIL, 2007). Sendo assim, o PROEJA pode ser entendido, tanto como modalidade de ensino como estratégia de formação continuada e permanente ou educação ao longo da vida.

A partir da leitura do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), podemos inferir que o referido documento ancora-se nas bases ideológicas de Marx, Gramsci e Paulo Freire, devido ao fato de propor o rompimento da dualidade entre trabalho manual e intelectual, de, se não o desmonte do sistema dual de uma escola para a classe abastada e outra para a classe trabalhadora, pelo menos elevar o desenvolvimento intelectual e a criticidade do trabalhador a níveis equivalentes aos demais cidadãos, de forma que não haja distinção entre o conhecimento de diferentes classes sociais e que o trabalhador não seja um mero executor de tarefas práticas, mas que compreenda os fundamentos do trabalho que realiza, bem como se torne apto a agir com autonomia na vida em sociedade.

Posso isto, o PROEJA é parte integrante de um projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional, de forma a dar aos cidadãos condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Porém, o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da EPT com a EB na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007, p. 13).

Ademais, o PROEJA coloca a EJA em um patamar positivamente diferenciado quando traz para dentro dos IFs e CEFETs aquelas pessoas que Norbert Elias denomina como *outsiders* (SANTOS, 2011). Isso porque tais instituições são consideradas centros de excelência em EPT, nas quais os professores têm plano de carreira, há laboratórios, há cursos de graduação e pós-graduação. Mesmo sendo uma demanda histórica dos trabalhadores, é a partir do PROEJA que há vagas específicas para eles (os *outsiders*) nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. É necessário, no entanto, não somente que o Governo Federal continue investindo e incentivando o Programa, por meio da SETEC, para que se efetive como política pública perene, mas que também a Rede Federal se aproprie dos cursos e turmas do Programa para garantir os resultados.

No Estado de Mato Grosso, a oferta do PROEJA tem sido realizada pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). O IFMT oferece cursos da modalidade em um dos *campi* da capital e em 09 municípios do interior e a SEDUC, em 03 municípios do interior.

Neste trabalho trataremos apenas do PROEJA na Rede Federal, tendo em vista ser os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (IFMT) os participantes e o foco da presente pesquisa.

### 3.3 O PROEJA NO IFMT

Como vimos, o IFMT foi criado a partir da unificação das três unidades pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, sendo a Escola Agrícola ou CEFET/Cuiabá, localizada em Serra de São Vicente, município de Santo Antônio do Leverger, localizada cerca de 90 km ao sul da Capital do Estado; a Escola Agrotécnica, localizada no município de Cáceres, cuja distância da Capital é em torno de 200 km e o CEFET/MT, localizado na região central de Cuiabá.

O IFMT possui hoje 19 *campi*, a saber: 14 *campi*, localizados nos Municípios de Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Juína, Campo Novo do Parecis, Pontes e Lacerda, Rondonópolis, São Vicente, Primavera do Leste, Sorriso, Várzea Grande e 02 em Cuiabá, sendo o Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva e o Campus Cuiabá – Bela Vista; 05 *campi* avançados<sup>28</sup> em: Diamantino, Tangará da Serra, Lucas do Rio Verde e Sinop; além de 04 núcleos avançados<sup>29</sup>, sendo estes em Campo Verde, Jaciara, Jauru e Sapezal. Geograficamente, os 19 *campi* do IFMT estão localizados em conformidade com a Figura 01, abaixo.

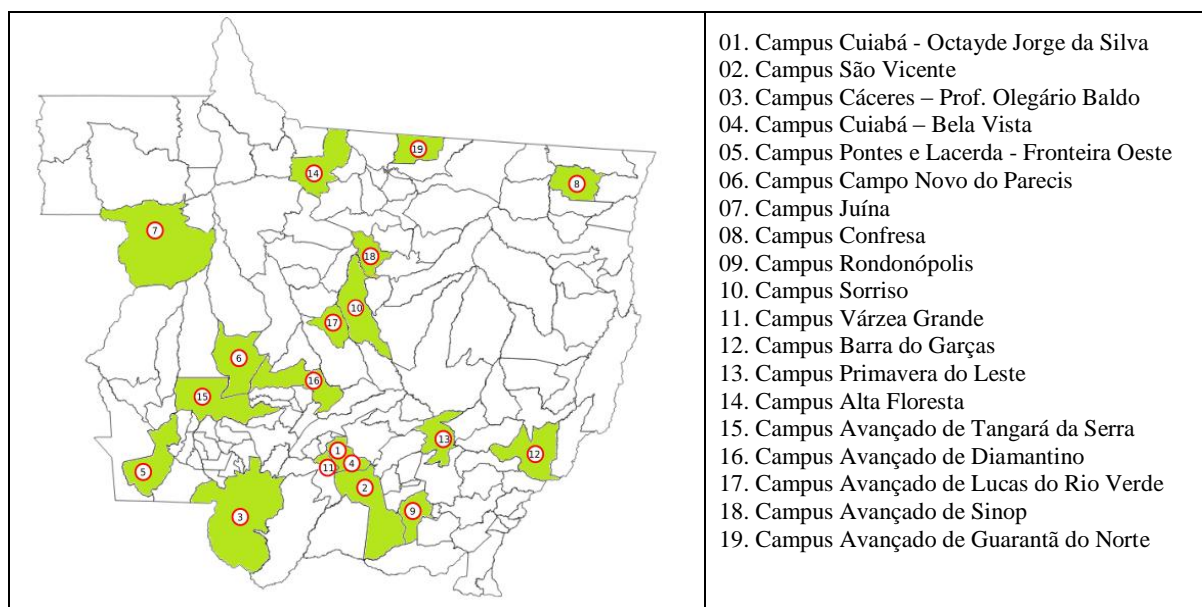


Figura 01 – Localização Geográfica dos Campi do IFMT

Fonte: < <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/os-campi-do-ifmt/>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

<sup>28</sup> Um *campus* possui uma grande área física, é completamente vinculado ao Governo Federal no que diz respeito à infraestrutura, quadro de funcionários e recursos para as despesas e possui orçamento próprio anual, enquanto um *campus* avançado é uma extensão de um *campus* que já existe, com possibilidade de oferecer os mesmos cursos ou cursos novos, em uma nova região. A tendência é que o *campus* avançado se transforme em uma nova unidade.

<sup>29</sup> Núcleo avançado, assim como o *campus* avançado, é uma extensão de um *campus*. Geralmente é implantado a partir de parcerias com outras instituições, como prefeituras, que cedem o espaço físico e visam a atender às demandas locais que podem ser temporárias.

O PROEJA, em conformidade com sua base legal, o Decreto nº 5.840/2006, abrange cursos e programas de EP formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC); e de educação profissional técnica de nível médio. Os cursos de FIC poderão ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio; e os de EP técnica somente ao EM, de forma integrada ou concomitante. Em ambos os casos, deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos e tem por objetivo a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, além da educação profissional.

A carga horária dos cursos de PROEJA FIC, tanto no caso em que EP se articula ao Ensino Fundamental como quando ao Ensino Médio é de 1400h, sendo 1200 da EJA de EF ou EM e 200h da Formação Inicial e Continuada. Já o PROEJA Técnico, no qual a EP se articula ao Ensino, tem como carga horária mínima 2400h, sendo 1200h da EJA de EM e 1200h destinadas a parte técnica. Essa modalidade do PROEJA deve seguir as regulamentações específicas de oferta de cursos Técnicos.

Os cursos do PROEJA devem seguir o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), válido para todos os cursos técnicos integrados e não somente para o PROEJA. Conforme o MEC, o CNCT é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral e tem sido atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais (BRASIL, 2016). O CNCT prevê a possibilidade de oferta de 22 cursos, organizados em 13 eixos, a saber: Ambiente e Saúde (28); Controle e Processos Industriais (23); Desenvolvimento Educacional e Social (11); Gestão e Negócios (17); Informação Comunicação (10); Infraestrutura (17); Militar (35); Produção Alimentícia (08); Produção Cultural e Design (30); Produção Industrial (22); Recursos Naturais (17); Segurança (02); e Turismo, Hospitalidade e Lazer (07).

Apesar de o Decreto nº 5.840/2006, responsável pela criação e implantação do PROEJA ter atribuído aos CEFETs, (hoje IFs) a responsabilidade de ofertar 10% (dez por cento) de suas vagas aos cursos do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e apesar de o IFMT ter em funcionamento 19 *campi*, apenas 10 ofertam cursos na modalidade PROEJA, a saber: Alta Floresta, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá-Octayde Jorge da Silva, Cáceres, Juína, Pontes e Lacerda, Rondonópolis, Tangará da Serra e Várzea Grande. Isso é possível porque o IFMT é considerado como uma única instituição e, sendo assim, o cálculo do referido

percentual corresponde a todo o IFMT. Não fica claro, todavia, se a instituição tem cumprido com o percentual estabelecido na legislação.

Dentre os dez *campi* que ofertam cursos na modalidade PROEJA, foi escolhido para a realização da pesquisa aquele com sede na cidade de Cuiabá, o *Campus* “Coronel Octayde Jorge da Silva”.

### 3.3.1 O *Campus* Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva” e o PROEJA

A escolha do *Campus* Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva” (*Campus* Cuiabá Octayde) como *locus* da pesquisa justifica-se pelo fato de se tratar do mais antigo *campus* do Estado. O referido *campus* é uma das três autarquias que deram origem ao IFMT e é conhecido por grande parte da população da Capital e adjacências. Foi criado pelo Decreto nº 7.566 de 23/09/1909, quando o Presidente Nilo Peçanha criou a Rede Federal de Educação Profissional sob o nome de Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT). Foi inaugurado em 1º/01/1910 e oferecia inicialmente ensino primário e profissional por meio dos cursos de Primeiras Letras, Desenho e Ofícios de Alfaiataria, Carpintaria, Ferraria, Sapataria, Selaria e, posteriormente, o de Tipografia (KUNZE, 2006). Assim como toda a Rede Federal de Educação Profissional, ao longo de mais de cem anos de existência, passou por adaptações na nomenclatura e em sua missão, conformando-se às políticas inerentes à EP de cada época.

Sua escolha se justifica também pelo fato de que o referido *campus* atende tanto a Capital como boa parte da chamada Baixada Cuiabana, composta por mais 14 municípios: Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger, Planalto da Serra e Várzea Grande. A população total da Baixada Cuiabana, segundo o Sistema de Informações Territoriais<sup>30</sup> da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, é de 976.064. Outro dado importante a considerar é que, conforme se pode observar na vivência local, a maioria da população da Capital é composta de migrantes de praticamente todos os Estados brasileiros, além dos chamados popularmente de “cuiabanos de chapa e cruz”, que são os que além de terem nascidos em Cuiabá, são também filhos de cuiabanos natos. Essa miscigenação provoca um rico processo de hibridização e possibilita uma grande diversidade de culturas particulares que se juntam para formar a cultura local.

A partir da LDB nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, legislações que desvinculam o ensino profissional da formação geral de nível médio, o denominado propedêutico, o *Campus*

---

<sup>30</sup> Disponível em < <http://sit.mda.gov.br>>. Acesso em: 21 nov. 2013.



Cuiabá Octayde, à época ETFMT, em cumprimento à lei passa a oferecer o Ensino Médio (EM) separadamente do ensino profissional por meio da concomitância e foram criados também os cursos Técnicos Subsequentes ou pós-médio, destinados àqueles que já tivessem concluído o EM, o que posteriormente foi ratificado pelo Decreto nº 5.154/2004. Com a vigência da LDB nº 9.394/06 e do Decreto nº 2.208/97 a instituição inseriu-se no processo que a transformaria em CEFET-MT, o que ocorreu efetivamente em 2002. A partir de então, passou a ofertar também ensino Superior de Tecnologia e Pós-graduação *lato sensu*.

Com a transformação em uma unidade do IFMT, o CEFET-MT adquire o *status* de *campus* e recebe o nome de *Campus* Cuiabá Coronel Octayde Jorge da Silva<sup>31</sup> e, assim como os demais *campi*, assume os objetivos determinados pela Lei de criação dos IFs, Lei nº 11.892/2008:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, Art.6º).

---

<sup>31</sup> O Coronel Octayde Jorge da Silva foi diretor da instituição quando esta era a Escola Técnica Federal de Mato Grosso. É lembrado por sua dedicação e severidade no cumprimento das normas institucionais. É também membro imortal da Academia Mato-grossense de Letras.

No que tange ao desenvolvimento da ação acadêmica dos IFs, essa mesma Lei estabeleceu que deveriam garantir a oferta de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para cursos de educação profissional integradas ao Ensino Médio (EM) para os concluintes do Ensino Fundamental (EF) e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, no mínimo, 20% (vinte por cento) para a educação superior, em cursos de licenciatura, com o objetivo de formar professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional. Nesse sentido, outra legislação – o Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006a) que dispõe acerca da implantação do PROEJA – determinou que 10% (dez por cento) das vagas dessa instituição fossem destinados para os cursos do Programa.

Atualmente, encontra-se em andamento no *Campus* Cuiabá Octayde 30 (trinta) cursos de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, em diversos níveis e modalidades, a saber: 7 (sete) de graduação, sendo 6 (seis) de Técnico e 1 (um) de Bacharelado, 11 (onze) cursos técnicos de Nível Técnico (modalidade subsequente), 7 (sete) cursos de Nível Técnico (modalidade integrado ao EM), 2 (dois) cursos de Nível Técnico (modalidade PROEJA), 1 (um) curso Tecnológico de Pós-Graduação *Lato Sensu* e 02 (dois) cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado.

Em se tratando do ensino superior, o *Campus* também oferece 01 (um) curso de Sistemas para Internet na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que atende a 13 polos distribuídos entre a Capital e em diversos municípios do interior do Estado.

Devido a serem os IFs pautados não apenas no ensino, mas também na pesquisa e na extensão, conforme a legislação que os regem, o *Campus* Cuiabá Octayde também oferta cursos de extensão destinados às comunidades interna e externa, envolvendo docentes e discentes, bem como desenvolve projetos de pesquisa em várias áreas do conhecimento, envolvendo, da mesma forma, docentes e discentes, por meio da iniciação científica.

Os cursos da modalidade PROEJA devem atender as demandas locais e regionais (BRASIL, 2007) e seguem a tendência da vocação de cada *campus*. Dessa forma, o IFMT oferece em diversas áreas, como Edificações, Eletrotécnica, Administração, Administração de Condomínios, Comércio e Alimentos. No *Campus* Cuiabá Octayde, no momento da pesquisa estava em andamento o PROEJA-Edificações e o PROEJA-Eletrotécnica, ambas se enquadram, respectivamente, nos eixos Infraestrutura e Controle e Processos Industriais, conforme o CNCT em vigência.

Ambos os cursos constituem-se em cursos técnicos integrados com o EM e são organizados em 07 semestres letivos. As disciplinas organizam-se em dois eixos temáticos: núcleo comum, constituído das disciplinas de formação geral, que integram as matrizes de EM, com 1.218 horas e núcleo específico, composto pelas disciplinas profissionalizantes correspondentes a cada curso, com 1.235 horas, o que totaliza 2.453 horas de curso.

O PROEJA no *Campus* Cuiabá Octayde, assim como em todo o IFMT e demais IFs, foi implantado por imposição e sem prévia discussão. Nesse *Campus*, de acordo com Stering<sup>32</sup> (2016) sua implantação ocorreu de forma ambígua e tem gerado controvérsias entre gestores e docentes. A pesquisadora mostra-nos, por meio das entrevistas de gestores da instituição realizadas em sua pesquisa, que o não houve no momento da implantação do PROEJA um convencimento por parte dos representantes do governo federal acerca da aceitação do Programa pelo IFMT quanto a sua importância como política pública de educação, quanto a sua abrangência ou sua importância educacional e social. O que foi “vendido” pelo MEC e “comprado” de imediato pelos gestores foram os recursos financeiros que seriam disponibilizados (STERING, 2015, p. 176-177). Entre os docentes há um desencontro de opiniões. De um lado há aqueles que acreditam que o *Campus*, devido a sua tradição no que tange à preparação de técnicos qualificados que são bem recebidos no mercado de trabalho, não deveria ofertar curso de PROEJA, pois consideram que os estudantes da modalidade não possuem os pré requisitos nem têm capacidade para acompanhar o nível de exigência referente a cálculos e raciocínio lógico, necessitando de um curso mais fraco. Desta forma, o *Campus* estaria formando sub técnicos (STERING, 2015, p. 209). Por outro lado, há também docentes que afirmam que os estudantes do PROEJA são os melhores profissionais que o *campus* tem formado, tendo em vista serem estes discentes mais interessados, com mais foco, mais dispostos a aprenderem. Além disso, na opinião da docente que participou da pesquisa de Stering, o que falta em pré requisito sobra em interesse, boa vontade e determinação de aprender (STERING, 2015, p. 209-210), além da experiência profissional que trazem consigo e, que segundo os pressupostos do Programa, devem ser considerados.

Nesse sentido, Stering (2015) salienta que o docente que duvida da capacidade dos trabalhadores-estudantes do PROEJA “sequer tem conhecimento do que realmente seja o PROEJA. Caso o soubesse, não faria a justificativa que fez, tendo em vista que o Programa

---

<sup>32</sup> Silvia Stering realizou pesquisa com vistas a seu doutoramento, sob o título “O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do PROEJA no IFMT - política, fato e possibilidades”, cuja tese foi defendida em 2015, junto ao Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro/SP.

em si possui uma dimensão inclusiva e se constitui no pagamento de uma dívida social para com o trabalhador”. A pesquisadora também destaca que “Os discursos proferidos pelos docentes se apresentam, para os discentes do Proeja, como via de mão dupla e, dependendo da forma como são recebidos, podem afetar a decisão do discente em continuar ou não no curso” (STERING, 2015, p. 210).

Todas as políticas, propostas e ações tanto referentes à EJA como à EP se fazem presentes, perpassam, atravessam e permeiam as trajetórias sociais e individuais, participando da construção do “habitus” dos grupos e dos sujeitos, uma vez que são carregadas de ideologias. Da mesma maneira delineiam, determinam, também atrapalham e até mesmo interrompem os projetos de vida dos indivíduos que, em um primeiro momento, fracassam ou abandonam a escola, não concluindo a educação básica na época esperada.

A próxima Seção, então, tratará das teorias acerca dos fatores que permeiam e subjazem o sucesso ou o fracasso escolar e as influências nas trajetórias individuais.

## SEÇÃO IV

### FATORES QUE SUBJAZEM O DESEMPENHO ESCOLAR E AS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS

As transformações ocorridas nos modos de vida e nos comportamentos ocasionadas por fatores como a urbanização da população e as novas configurações familiares modificaram a importância e o lugar do filho na família contemporânea. Isso se deu como resultado da reorganização de papéis devido à inserção da mulher no mercado de trabalho, às diferentes formações familiares, bem como ao controle de natalidade, tanto em relação à contracepção quanto às possibilidades de inseminação artificial (sendo juntas as duas faces da mesma moeda: a possibilidade de escolher em ter ou não filhos e, se sim, quando tê-los). Nesse contexto, o filho passa a ser objeto de maiores cuidados com relação à saúde, alimentação e educação, já que resulta ser fruto da vontade dos pais e não mais imposição de um destino estabelecido por normas sociais naturalizadas.

Nesse contexto, o filho passa a significar também um “custo econômico”, pois com a urbanização, com a proibição do trabalho infantil e com a extensão do período de escolarização, ele deixa de representar “um capital” para os pais, como ocorria quando a população era em maior parte rural e a escolarização não era tão requerida. No passado, ele significava força de trabalho, na atualidade, no entanto, torna-se, cada vez mais, “objeto de afeto e de preocupação, razão de viver, maneira de se realizar, fonte de prazer e de orgulho” (NOGUEIRA, 1998, p. 98). Desta forma:

ocorre sua preocupação e mobilização com vistas à instalação do filho na sociedade. Ocorre que, em nossos dias, o destino ocupacional, a posição e as possibilidades de ascensão social estão estreitamente e crescentemente associadas ao sucesso escolar e à forma institucionalizada de certificação, isto é, à obtenção do diploma (NOGUEIRA, 1998, p. 98).

A escolarização, então, passa a ser vista pela família como condição *sine qua non* para a definição do lugar que o indivíduo ocupará no espaço social. O valor dos indivíduos passa a ser medido, em boa parte, pelo seu valor escolar, por isso, o capital escolar assume um lugar de destaque no seio familiar. E, inclusive, o êxito escolar do filho é o que determina o sucesso dos pais em relação ao cumprimento de seu dever. Nogueira (1998) destaca que, conforme várias pesquisas analisadas por ela, a valorização e o reconhecimento da necessidade de investimento em educação constitui-se, praticamente, em um consenso, todavia, devem ser

consideradas as variações decorrentes do meio social em que está inserida a família e o indivíduo.

Sob a égide da crença de que o grau de escolaridade é um dos principais critérios que sustenta a forma de divisão social do trabalho que vigora em nossa sociedade de mercado e pressupondo que os participantes da pesquisa, estudantes adultos do PROEJA do IFMT – *Campus Cuiabá Octayde*, devido ao fato de muitos terem deixado a escola na infância ou na adolescência, já que não concluíram o Ensino Médio, viveram histórias de fracasso escolar em suas trajetórias individuais, discorreremos acerca do tema.

#### **4.1 O Desempenho Escolar**

Ao ingressar na educação escolar espera-se que a criança apreenda os saberes considerados fundamentais e legítimos pela escola e pela sociedade. No entanto, muitas vezes, ela não consegue atender às exigências impostas por essas instituições e incorre no fracasso escolar. O sentimento de fracasso pode levar o estudante não apenas a ficar retido em uma determinada série, como também manifestar aparente desinteresse na educação escolar, ou ainda sentir-se desestimulado de tal forma que chega abandonar a escola e/ou a desenvolver outras estratégias, tais como apresentar problemas com relação ao comportamento, desenvolvendo o que Willis (1991) chamou de “cultura contra escolar”, acerca da qual discorreremos mais adiante.

Muitas pesquisas têm sido realizadas ao longo das últimas décadas acerca do tema fracasso/sucesso escolar. Angelucci *at al* (2004, p. 60-63), ao realizar pesquisa acerca do estado da arte da pesquisa sobre o tema, desvelou que essas pesquisas tiveram, entre outras, as seguintes direções: o fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar; e, o fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder. Nosso pensamento vai ao encontro de ambos os direcionamentos. A escola meritocrática, comum nas sociedades democráticas, quando pressupõe a igualdade de oportunidades, exclui aqueles que precisam “superar sua embutida desvantagem em possuir a cultura de classe e os decodificadores educacionais errados” (WILLIS, 1991, p. 162). É excludente da mesma forma – a serviço da manutenção da divisão da sociedade em classes – o sistema de ensino que mantém a divisão entre a formação para o trabalho e a formação geral. O desempenho escolar, então, tem raízes profundas e tem a ver com a política, com a cultura e com as relações de poder.

As pesquisas acerca do tema se pautam em teorias acerca do fracasso escolar e estas têm mudado no decorrer do tempo. No início do Século XX, as explicações para as dificuldades de êxito na escola das crianças oriundas dos meios populares se fundamentavam na Psicologia e na Biologia, ou seja, em fatores biopsicológicos. Nesse pensamento, as crianças não alcançavam o sucesso porque eram portadores de alguma patologia ou transtorno, tais como: desordens de memória, transtornos de linguagem, defeitos na coordenação motora, hiperatividade, imprecisões auditivas e visuais, baixo quociente intelectual (QI) entre outros semelhantes, geralmente herdados da família. Pesquisas realizadas posteriormente demonstraram que o conceito de déficits cognitivos associado às classes populares é um mito (CARRAHER; SCHLIEMANN, 1993). Posteriormente, no final desse mesmo Século, inicialmente na Europa e em seguida em toda a América Latina, a explicação para o fracasso escolar dos filhos da classe operária urbana e da população da zona rural, conseqüentemente dos pobres, passou a ser sustentada pelas diferenças sociais e, conseqüente marginalização de ambas, atribuindo o fracasso escolar a uma carência cultural ou carência linguística. A carência linguística foi considerada a partir da “Teoria dos dois códigos” de Bernstein (1982; 1986). Para esse sociólogo da linguagem, há dois tipos de linguagem, duas modalidades de uso, que pressupõem formas diferentes de estruturar a nossa relação com o mundo, a saber: “o código restrito” e o “código elaborado”. O “código restrito” é a linguagem comum, fortemente ligada ao contexto, normalmente utilizada por crianças de origem operária. O “código elaborado” é a linguagem mais formal, geralmente, utilizada por crianças das classes mais privilegiadas. Nesse caso, a linguagem revela escolhas lexicais mais diversificadas, menos dependentes da situação presente e, por isso, mais universais. Nessa perspectiva, ambos estão ligados ao contexto, não há hierarquia entre os diferentes códigos e são igualmente ricos em possibilidades de comunicação e relação interpessoal, porém apenas o “código restrito” é o mais próximo à linguagem eleita pela escola como a correta. Nas palavras do autor:

A escola se ocupa necessariamente da transmissão e do desenvolvimento de ordens de significação universalistas. A escola ocupa-se em tornar explícitos – e em elaborar através da linguagem – os princípios e operações que se aplicam a objetos [...] e a pessoas [...]. O primeiro grupo de crianças [da classe média] através de sua socialização, já é sensível às ordens simbólicas da escola ao passo que o segundo [da classe trabalhadora] é muito menos sensível às ordens universalistas da escola (BERNSTEIN, 1982, p. 26-27).

Em suma, na concepção de Bernstein, “a estrutura do sistema social e a estrutura da família modelam o pensamento e os estilos cognitivos de soluções de problemas” (PATTO,

1997, p. 261). Com efeito, Bernstein, ao tratar das relações entre a socialização promovida pela escola e a socialização no seio familiar, enfatiza que, para as crianças de classes superiores, a escolarização é “fonte de desenvolvimento cultural e simbólico” e, para as crianças de classes populares ela é uma “experiência de mudança simbólica e social” (BERNSTEIN, 1986, p. 129). A teoria dos dois códigos ainda é válida entre os linguistas, com alguns acréscimos quanto às diferenças a serem consideradas, a saber: entre a modalidade oral e a escrita; em relação aos diferentes gêneros textuais; acerca dos diferentes níveis de formalidade entre os textos, sejam orais ou escritos; assim como os usos sociais da linguagem.

No que tange à linguagem, Bourdieu (2007) defende a ideia de que cada indivíduo herda, de seu meio, além de um léxico e de uma sintaxe, "certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares" (p. 56). Inferimos, aqui, que a linguagem utilizada pela criança constitui-se como parte integrante do Capital Cultural, conceito bourdieusiano, sobre o qual nos ateremos mais adiante.

A partir dos anos de 1970, as dificuldades escolares das classes menos favorecidas passaram a ser atribuída ao *ethos*, que se constitui em um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao Capital Cultural e à instituição escolar, (BOURDIEU, 2007, 2015; SILVA, 2011) que Bourdieu chama de “habitus”.

Nesse contexto, surge a teoria da “reprodução social”, que questiona o papel da escola e a coloca como uma instituição que tende a perpetuar as diferenças e as desigualdades da sociedade. Nessa direção, destacam-se as teorias da reprodução social de filiação neomarxista e as teorias de reprodução cultural, também conhecidas como teorias reprodutivistas.

As teorias de cunho neomarxista partiam do princípio de que a escola mantém estreita dependência com as exigências do mundo do trabalho, reproduzindo, no seu interior, as condições técnicas e as relações sociais de produção que possibilitavam ao aluno ingressar no mundo do trabalho por meio de sua "adequação" às demandas decorrentes do mercado capitalista. Dessa forma, a escola possibilitaria a reprodução da força de trabalho com as qualificações exigidas e inculcava nas consciências das crianças e jovens a ideologia dominante. Assim, cumpriria eficientemente duas funções: a primeira seria a de garantir a integração dos trabalhadores à hierarquia presente na divisão social e técnica do trabalho, perpetuando, assim, a divisão de classe na sociedade, e a segunda, a de manter o poder da classe dominante sobre a classe dominada. Na atualidade, o sistema de ensino dividido em público e privado seria, no Brasil, a representação de uma dualidade de formação: as escolas



da rede privadas estariam produzindo trabalhadores mentais, mais autônomos, e as escolas públicas, em grande parte, produziriam trabalhadores manuais submissos e dóceis, mantendo clara separação entre a classe dominante e a classe dominada. A formação estreita para o mercado de trabalho também se encaixa na manutenção dessa dualidade, bem como na separação entre as classes (KUENZE, 1997).

Na vertente da teoria da reprodução cultural – que é representada, sobretudo, por Bourdieu e seus seguidores, com o conceito de “habitus”, “campo” e de Capital Cultural – afirma-se que as desigualdades no desempenho escolar se relacionam com as desigualdades culturais entre as diferentes classes sociais. Essa teoria confere ao papel reprodutor da escola uma estreita margem de independência em relação à esfera da vida material (NOGUEIRA, 1990), já que o Capital Cultural tem em sua raiz o Capital Econômico.

Pesquisas mais recentes, realizadas nos final dos anos 1990 e início dos anos 2000, criticam os teóricos reprodutivistas e defendem que sucesso e fracasso escolares devem ser atribuídos a vários fatores. Patto (1997, p. 293), por exemplo, argumenta em favor da interação entre escola e família. A autora ressalta que há valorização da escolarização por parte da família e que esta se empenha para manter os filhos na escola. Em suas palavras:

Todas valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem os últimos recursos. E essa luta geralmente é de toda a família: os mais velhos vão trabalhar para que os mais novos estudem; os adultos consomem o mínimo possível do salário para comprar os livros; a mãe faz bico no bairro para adquirir os cadernos (PATTO, 1997, p. 293).

Isso ocorre, segundo a autora, mesmo nos casos em que a escola emite pareceres negativos sobre seus filhos e que levam os pais, que, na maioria das vezes, são representados unicamente pelas mães, a agirem das mais variadas formas: umas acatam o parecer, outras suspeitam dele e, ainda, outras guardam para si a negação, com medo de represálias. Mesmo assim, mantém em alto grau a educação escolar.

## **4.2 FATORES QUE SUBJAZEM O DESEMPENHO ESCOLAR NA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU**

Pierre Bourdieu adota alguns conceitos, tais como “habitus” e “campo”, que ocupam centralidade em suas obras (BOURDIEU, 1983; 1989; 1996; 2013; 2015). A teoria do “habitus” e a teoria do “campo” são entrelaçadas. São internamente relacionadas de forma que

uma é o meio (*modus operandi*) e a consequência (*opus operatum*) da outra (VANDENBERGHE, 1999, p. 61).

Bourdieu pretere o conceito de sujeito em detrimento do termo “agente”, tendo em vista que em todas as práticas e representações, em todas as ações e pensamentos dos indivíduos ou grupos estão inscritos os princípios geradores e organizadores do “habitus”. Os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (Bourdieu, 1996, p. 44). Para ele, todo agente ou grupo, para subsistir socialmente, deve participar de um jogo que ocorre dentro do que o sociólogo chama de “campo”. Neste jogo, alguns agentes acreditam que são livres e outros que são determinados. Bourdieu, no entanto, esclarece que não somos nem uma coisa nem outra. Somos o produto de estruturas profundas que geram o que ele denomina “habitus”. Os agentes sociais, indivíduos ou grupos, incorporam, então, um “habitus” gerador (disposições adquiridas pela experiência) que variam no tempo e no espaço (Bourdieu, 1987, p. 19). O “habitus” é o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências. Uma vez cindido pelo “habitus” o agente preserva uma margem de liberdade conferida pelas regras dominantes no “campo” em que se insere.

Bourdieu relaciona o indivíduo com a sociedade e nessa interação o indivíduo não é um ser mecanizado, sem vontade própria, pois possui auto determinação na construção de sua visão de mundo, mas esta é operada sob a influência de classes dominantes, fazendo-o agir segundo sua legitimidade, consciente dela ou não (PIOTTO, 2009).

Nesse sentido, a sociedade se constitui em um conjunto de campos sociais, com determinada autonomia e grandes lutas de classes, englobando um processo de diferenciação que acaba distinguindo uma classe da outra, tendo como principal objetivo a acumulação de “Capital” que garanta a dominação do “campo” (BONNEWITZ, 2003).

Essa interação de indivíduo com sociedade e da sociedade com indivíduo é perpassada por uma concepção ilusória de mundo em que percepções, gestos, ações e falas estão diretamente ligadas às estruturas sociais dominantes, que a constroem e acabam por alienar esse mesmo indivíduo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Dessa forma, "o sentido das ações mais pessoais e mais ‘transparentes’ não pertencem ao sujeito que as realiza, mas ao sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1990, p. 32. Grifo dos autores).

Essa ordem social torna visível a imagem da ideologia dominante e seus efeitos, que provocam o reconhecimento dos dominados, resultando na legitimação da dominação, perpetuando o poder como relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A sociedade é, em suma, um conjunto de campos sociais, mais ou menos autônomos, atravessados por lutas entre as classes sociais. Classes não somente no sentido de classe econômica, com referência ao lugar em que o indivíduo se posiciona no espaço produtivo, como entende o marxismo, mas no sentido bourdieusiano, que entende que o indivíduo é remetido a uma classe social por meio de seu modo de classificar o mundo e de suas disposições de ação. Dessa forma, a concepção de classe é deslocada para um plano cultural, no qual se relaciona mais com a mentalidade do que com a renda.

Na sociologia de Bourdieu, o “campo” é organizado por princípios como Capital Econômico e Capital Cultural, supondo lutas em seu interior, conforme posições sociais, “habitus”, práticas culturais dos agentes (SILVA, 2011, p. 337). A sociedade é tida, então, como um campo de batalha que opera com base na força e no sentido, nos planos material e simbólico (MICELI, 2007).

Para Bourdieu (1989; 1996; 2013) um “campo” pode ser comparado a um mercado, em que os agentes se comportam como negociadores de seus capitais de atuação. O campo consiste em um subsistema social, ou um espaço estruturado de posições, onde os diferentes agentes sociais que ocupam as diversas posições lutam no intuito de apropriarem-se ou de que seja redefinido o Capital específico desse campo. Sendo assim:

[...] efetivamente, um campo pode se conceber como um mercado, com produtores e consumidores de bens. Os produtores, indivíduos dotados de capitais específicos, se enfrentam. A razão dessas lutas é a acumulação da forma de Capital que garante a dominação do campo. O Capital aparece então, ao mesmo tempo, como meio e como fim. A estrutura do campo, num dado momento da história, mostra a relação de forças entre os agentes. Nesse sentido, o campo é um espaço de forças opostas (BONNEWITZ, 2003, p. 63-64).

O Capital está distribuído de maneira desigual no cerne do “campo”, sendo assim, existem nele os dominantes e os dominados. E a dominação é sempre exercida mediante violência, se não bruta, mas simbólica, seja mediante coação física, sobre os corpos, seja através da coação espiritual, sobre as consciências (BOURDIEU, 2001, p. 203).

Vale, no entanto, lembrar que “aqueles que dominam num campo dado estão em situação de sempre contar com a resistência, a contestação, as reivindicações, as pretensões, políticas ou não, dos dominados” (WACQUANT, 1992, p. 62).

Na relação do indivíduo com a sociedade, seja nos processos de socialização primária ou secundária<sup>33</sup>, ou quaisquer relações sociais, ocorre a assimilação não racional que Bourdieu conceitua como “habitus”. Em suas palavras, “[...] o sociólogo descobre a necessidade, a coação das condições e dos condicionamentos sociais, até no íntimo do 'sujeito' sob a forma de habitus" (BOURDIEU, 2002, p. 28. Grifo do autor).

“Habitus”, em sua gênese, era um termo usado como participio passado do verbo ‘habere’, ter ou possuir. Na Antiguidade tornou-se uma noção filosófica, originária no pensamento de Aristóteles e na escolástica medieval. Suas raízes encontram-se na noção aristotélica de ‘hexis’, “significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a nossa conduta” (WACQUANT, 2007, p. 64). Foi usado com parcimônia por vários autores, tais como: Émile Durkheim, Marcel Mauss, Max Weber, Merleau-Ponty, Norbert Elias e, mais proeminentemente, por Heidegger, que o entendia como “modo-de-ser no mundo” e por Edmund Husserl, que o usou para designar “a conduta mental entre experiências passadas e ações vindouras” (WACQUANT, 2007, p. 65).

Esse conceito é recuperado e ressignificado por Bourdieu e passa a ser uma teoria de análise de práticas sociais, cujos comportamentos e gostos individuais se relacionam com as

---

<sup>33</sup> Para Berger e Luckmann (2003) a constituição da sociedade ocorre por meio de um processo dialético de exteriorização, objetivação e interiorização, sendo que interiorização da realidade para ocorrer por meio da socialização. O processo de socialização é entendido em duas situações distintas, a socialização primária e a socialização secundária. A socialização primária “é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade” (p. 175). Nela, o indivíduo é integrado a uma realidade, na medida em que toma posse de um ‘eu’ e de um ‘mundo’ objetivo e nesse processo conhece o papel do outro e entende também o seu papel. Em suma, apreende sua identidade e personalidade por meio de uma atitude reflexiva. É a mais permanente e muito importante, pois fornece a estrutura para a secundária. A socialização primária envolve afetividade e emoção, ao passo que na secundária tais sentimentos são dispensáveis. Ela “termina quando o conceito do outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) foi estabelecido na consciência do indivíduo. Neste momento, é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo” (p. 184). A socialização secundária “é qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175). Trata-se, então da interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições, tais como a escola e o trabalho. Nessa socialização, estão incluídos linguagem e vocabulários próprios, aprendizagens tácitas, colorações afetivas de campos semânticos relativos específicos de uma determinada área do trabalho e estes são de suma importância nas apreensões proporcionadas pela socialização secundária. Grosso modo, na primeira socialização a criança constrói uma base de referência para objetivar o mundo por meio das relações com os adultos responsáveis por sua socialização. Na segunda, ocorre a “aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho”, que se encontram imbricadas nas relações vinculadas à escola e nas relações sociais ao longo de toda a vida, pois “esta interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre. A socialização nunca é total nem está acabada” (p. 184), pois a socialização secundária pode ser reelaborada, reconstituída. Assim sendo, o indivíduo está sempre se socializando e até se ressocializando.

relações sociais, com a classe social e com as determinações estabelecidas pela sociedade em que está inserido o indivíduo, considerando sua historicidade.

Na década de 1960, Pierre Bourdieu recupera o conceito de “habitus” que, nas palavras do autor:

é um [...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2013, p. 53-54, grifos do autor).

Na perspectiva do “habitus”, o indivíduo não é completamente determinado, a ponto de ser anulado diante de estruturas preexistentes, mas também não é o indivíduo que se autodetermina. Nesse contexto, Bourdieu esclarece sua compreensão de indivíduo quando afirma: “[...] repudiamos o sujeito universal [...]. Os agentes certamente têm uma apreensão ativa do mundo. Certamente constroem sua visão de mundo. Mas essa construção é operada sob coações estruturais” (Bourdieu, 2004, p. 157).

Dessa forma, não há oposição entre indivíduo e sociedade, já que um é parte constituinte do outro. Nas palavras do autor “[...] o todo social não se opõe ao indivíduo. Ele está presente em cada um de nós, sob a forma do habitus, que se implanta e se impõe a cada um de nós através da educação, da linguagem [...] Tudo o que somos é produto da incorporação da totalidade” (Bourdieu, 2002, p. 33).

Com o intuito de tornar mais claro o conceito utilizado por Bourdieu, Wacquant esclarece que o “habitus”:

- (i) resume não uma aptidão natural, mas social, que é, por esta mesma razão, variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, das distribuições de poder;
- (ii) é transferível a vários domínios de prática, o que explica a coerência que se verifica, por exemplo, entre vários domínios de consumo - música, desporto, alimentação, mobília e, também, nas escolhas políticas e matrimoniais - no interior e entre indivíduos da mesma classe, e que fundamenta os distintos estilos de vida (Bourdieu 1984 [1979]);
- (iii) 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, como demonstrado, por exemplo, a propósito de situações de migração;
- (iv) 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 subsequentes estratos de disposições são sobrepostos (daí o peso desproporcionado dos esquemas implantados na infância);

(v) introduz uma defasagem e, por vezes, um hiato entre as determinações passadas que o produziram e as determinações atuais que o interpelam: como “história tornada natureza”, o habitus “é aquilo que confere às práticas sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante que, funcionando como Capital acumulado, produz história na base da história e, assim, assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo” (WACQUANT, 2007, p. 66-67).

O mesmo autor esclarece também que o “habitus” fornece, ao mesmo tempo, um princípio de “sociação” e de “individuação”. O princípio de sociação é possível porque as categorias de juízo e de ação, originárias da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares. Dessa forma, pode-se falar de “habitus” masculino, “habitus” nacional, “habitus” professoral (SILVA, 2011), “habitus” familiar, “habitus” de classe, etc. O princípio da individuação ocorre porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas (WACQUANT, 2007).

Falar de “habitus” de classe – ou de “cultura”, no sentido de competência cultural adquirida num grupo homogêneo – para Bourdieu, é lembrar que se trata de relacionar diretamente práticas a propriedades inscritas na situação, que as relações “interpessoais” não são senão aparentemente relações indivíduo a indivíduo e que a verdade da interação nunca reside inteiramente nesta (BOURDIEU, 2013, p. 67) Nesse sentido, trata-se da posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoa física, transportam com eles em todo tempo e lugar, sob a forma de “habitus”. Os portadores desse “habitus”, na arena de um “campo” social, tentam manter ou diminuir a distância entre classes e grupos, dependendo da posição social que ocupa.

Os indivíduos “vestem” o habitus como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social com as disposições que são marcas da posição social e da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjuntamente aproximadas (no espaço físico, que não é o espaço social) e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para “guardar suas distâncias” ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente, reduzi-las (coisa mais fácil para o dominante do que o dominado), aumentá-las ou simplesmente mantê-las (evitando “deixar-se levar”, “familiarizar-se”, “guardando seu lugar”, “evitando permitir-se...”, “tomar a liberdade de...”, enfim, “ficando no seu lugar”) (BOURDIEU, 2013, p. 67).

Wacquant (2007, p.68) ainda nos ensina que o “habitus” opera como o “princípio não escolhido de todas as escolhas”, tendo em vista que é simultaneamente estruturado (por meios sociais passados) e estruturante (de ações e representações presentes), guiando ações que assumem o caráter sistemático de estratégias mesmo que não sejam o resultado de intenção

estratégica e sejam objetivamente “orquestradas sem serem o produto da atividade organizadora de um maestro”.

Dessa forma, pode-se dizer que o “habitus foi concebido como princípio mediador, princípio de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência” (SETTON, 2002, 62). Nessa perspectiva, o “habitus” é concebido como:

um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. [...] Habitus não é destino. [...] é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem escolhas (SETTON, 2002, p. 61).

Nossas ações objetivadas, então, “são fruto da exteriorização de disposições mentais que são socialmente constituídas ao longo de nossas vidas” e a estética dessas ações “depende da estética de nossas estruturas estruturadas estruturantes” (SILVA, 2011, p. 337). Bourdieu usa essa expressão estruturas-estruturadas-estrurantes para mostrar que o “habitus” é constituído cognitivamente. E que embora seja estável é, ao mesmo tempo, dinâmico (BONNEWITZ, 2003).

É o “habitus”, então, que permite aos indivíduos fazer escolhas, tomar decisões, agir adequadamente em uma grande variedade de situações sem nem mesmo ter consciência disso. Constitui-se em um conjunto de percepções e valores que auxiliam o indivíduo a circular no espaço social, seja de forma física ou simbólica, fazendo-o comportar-se de forma singular e ao mesmo tempo como membro de um grupo ou de uma classe social, já que o “habitus” é resultado de disposições acumuladas ao longo da vida e tem relação com a origem e com as trajetórias sociais e individuais.

Dessa forma, o “habitus” determina a maneira como são expressos modos de ser e estar no mundo e tem relação com a origem e classe social dos indivíduos que, “ao longo de toda a sua vida, estão expostos ao fenômeno da interiorização e da exteriorização” (SILVA, 2011, p. 337).

Por isso, o fenômeno cognitivo responsável pela constituição mais profunda dos agentes, isto é, o processo dialético da interiorização e da exteriorização está diretamente relacionado à nossa origem de classe e ao grupo de agentes sociais com os quais, harmoniosamente, e inconscientemente, vamo-nos constituindo como agentes sociais de fato (SILVA, 2011, p. 337).

Nesse sentido, o “habitus” é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da

exterioridade e a exteriorização da interioridade”. Dito de outro modo, trata-se da forma como “a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente” (WACQUANT, 2007, p. 65-66).

Souza (J., 2007) também discorre acerca do que seria “habitus”. Em sua interpretação:

O habitus seria um sistema de estruturas cognitivas motivadoras, ou seja, um sistema de disposições diversas inculcadas desde a mais tenra infância que pré-molda possibilidades e impossibilidades, oportunidades e proibições, liberdade e limites, de acordo com as condições objetivas. O *habitus* seria, portanto, um esquema de conduta e comportamento que passa a gerar práticas individuais e coletivas (SOUZA, J., 2007, p. 58-59).

“Habitus” também é entendido como:

um conjunto de padrões de comportamento, pensamento e gosto, com ‘traduções’ nos diferentes domínios da prática, que acaba operando um ligamento entre a força do coletivo’ e os registros caprichosos das práticas individuais. A ‘interdependência’ entre os integrantes dos diversos agrupamentos sociais garantiria a circulação de constrangimentos, fazendo ver ao homem mais humilde os fundamentos sociais dos privilégios dos poderosos e, vive-versa, não poupando sequer os dirigentes mais arrogantes de algum sentimento de responsabilidade pelas condições de pobreza e violência entre os miseráveis (MICELI, 1997, s.p.).

O “habitus” é, portanto, um conceito que permite pensar a mediação entre condicionamentos sociais e subjetividade dos indivíduos (SETTON, 2002).

Cada indivíduo possui uma história particular, possui um conjunto de referenciais que direcionam seus desejos, suas emoções, suas motivações, formando, assim, seu modo de ser, bem como o modo de ser e de viver do grupo em que está posicionado. Inclusive o sentimento de pertencimento a uma cultura, classe ou grupo é resultado da vivência de valores, normas, tradições, costumes, comportamentos morais, que são incorporadas pelo indivíduo, visto que este os considera legítimos por serem aprovados pelo grupo social. Nesse caso, a referência são as trocas simbólicas localizada no campo em que sua posição no espaço social representa. Nas palavras de Bourdieu:

Pelo fato de que as condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes, sistemas de esquemas geradores suscetíveis de serem aplicados, por simples transferência, às mais diferentes áreas da prática, as práticas engendradas pelos diferentes *habitus* apresentam-se como configurações sistemáticas de propriedades que exprimem as diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência sob a forma de sistemas de distâncias diferenciais que, *percebidos* por agentes dotados dos esquemas de percepção e de apreciação necessários para identificar, interpretar e avaliar seus traços pertinentes, funcionam como estilos de vida (BOURDIEU, 2015, p. 164. Grifos do autor).



O “habitus”, por conseguinte, não depende unicamente da posição social do agente, mas também de sua trajetória pessoal. Isso possibilita a existência de diferentes “habitus”, tais como “habitus” coletivos, de classe e individuais. Bourdieu reconhece a forte probabilidade de que diferentes indivíduos, “sendo o produto das mesmas condições objetivas, [sejam] dotados dos mesmos habitus”, todavia, lembra, que o princípio das diferenças entre os “habitus” individuais reside na singularidade das trajetórias sociais (BOURDIEU, 2009, 2013).

O “habitus”, no entanto, não é algo estático ou eterno. Como “[...] produto da história, o habitus produz práticas, individuais e coletivas, e, portanto, história em conformidade com os esquemas engendrados por essa mesma história” (BOURDIEU, 2013, p. 868). Dessa forma, é socialmente construído e pode modificar-se, reformular-se por meio das mudanças individuais e sociais.

Em suma, “habitus” é produto da incorporação da necessidade, uma espécie de natureza, porém uma natureza socialmente construída e se relaciona com as diferentes formas de Capital.

Cremos que a noção/conceito de “habitus” pode ser usada e que pode ser muito útil nesse estudo, pelo fato de que “trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientado para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação” (SETTON, 2002, p. 61). Ademais, o “habitus é um instrumento conceptual que auxilia a apreender certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social” (SETTON, 2002, p. 64), que é o caso dos trabalhadores-estudantes investigados nesta pesquisa. Sendo assim, se o “habitus” se manifesta nos gostos, preferências, comportamentos e atitudes, então, exerce influência sobre a maneira de os indivíduos e seus grupos familiares se posicionarem e agirem com relação à educação escolar, o que, conseqüentemente, influenciará no sucesso ou no fracasso escolar desses indivíduos.

#### **4.2.1 As Diferentes Formas de Capital e sua Influência nas Trajetórias e no Desempenho Escolar**

O indivíduo desde o seu nascimento se depara com uma estruturação sociofamiliar, que não determina apenas o seu nome, mas inculca nele a partir da socialização, um conjunto de Capitais que vão servir de pré-disposições na constituição do ‘eu’ enquanto sujeito social.

Esses Capitais, segundo Bourdieu (1986; 2015) são o Capital Cultural, o Capital Econômico e o Capital Social. A socialização, ou seja, a construção do ser social, ocorre, então, dentro de um campo em que circulam esses capitais e a formação das classes sociais não dependem somente do Capital Econômico (bens, salários, renda) dos agentes ou grupos, mas também do Capital Simbólico constituído principalmente pelo Capital Cultural e Social, que estão interligados com os acessos a bens simbólicos.

Para Bourdieu (1986), o mundo social é formado por meio do acúmulo de história, assim como o Capital é o acúmulo do trabalho que, quando um agente ou um grupo dele se apropria, materializa-se e permite que se aproprie da energia social.

É o Capital que faz com que o jogo econômico da sociedade seja diferente de um simples jogo, porque no jogo da sociedade não há milagre, nele não há possibilidade de uma pessoa qualquer ganhar uma grande quantia de dinheiro instantaneamente e alcançar um *status* social. O *status* social no mundo do Capital depende da acumulação, hereditariedade ou propriedades adquiridas e não há igualdade de oportunidades. O Capital em suas formas objetivada ou incorporada leva tempo para acumular e requer investimento pessoal (BOURDIEU, 1986).

Só é possível compreender a estrutura e o funcionamento do mundo social se considerarmos o Capital em todas as suas formas e não apenas na forma reconhecida pela teoria econômica (BOURDIEU, 1986). A teoria econômica é, para Bourdieu, uma invenção histórica do Capitalismo e é definida como a economia de práticas que reduzem todas as trocas em trocas mercantis, orientadas para a maximização do lucro. Há um virtual monopólio da classe dominante, em que se consideram apenas os bens que podem ser convertíveis em dinheiro (coisas de valor inestimável têm seus preços), no entanto, existem diferentes tipos de Capital e esses podem também serem transformados em outras formas, como é o caso da transformação de outros Capitais para a forma de Capital Simbólico.

Assim sendo, Bourdieu explica que o Capital existe em formas diferentes: Capital Econômico, Capital Cultural, Capital Social.

O Capital Econômico é medido pelo volume de Capital em relação à renda. Ele determina o poder de compra dos indivíduos, mas não necessariamente o seu gosto. É constituído de bens materiais, tais como bens imóveis, salários, renda em geral. Dispensa maiores apresentações por tratar-se do mais conhecido e visado em todas as épocas da história humana.

O Capital Social pressupõe uma participação em um grupo que fornece cada um dos seus membros, com o apoio do Capital de propriedade da coletividade, uma 'credencial' que

lhes dá direito ao crédito, nos vários sentidos da palavra (Bourdieu, 1986). Essas relações podem existir apenas no estado prático, de material e/ou trocas simbólicas que ajudam a mantê-los (o nome de uma família, uma classe ou uma tribo ou de uma escola, uma festa, etc.). Está diretamente relacionado à teia de relações sociais e influências em um campo específico. Corresponde às ligações de amizades e conhecimentos, com outros grupos, famílias e pessoas. Nesse sentido, no cotidiano social, por mais que um indivíduo não tenha os outros dois capitais para adquirir um bem ou uma melhor posição no campo, o Capital Social influencia esse fator. Ele também é crucial para subir na posição social de um determinado campo. Por essa razão, as famílias da elite, por mais que algumas estejam economicamente falidas, ainda conseguem manter o prestígio social e a influência.

O volume do Capital Social possuído por um determinado agente depende, assim, do tamanho da rede de conexões que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de Capital Econômico, Cultural ou Simbólico. Não é completamente independente do Capital Econômico, porque as trocas pressupõem o reconhecimento mútuo e um mínimo de homogeneidade objetiva. Ele pode compartilhar os lucros materiais, tais como todos os tipos de serviços provenientes de relacionamentos úteis, e os lucros simbólicos, tais como os derivados de associação com um grupo raro, de prestígio, por meio de eventos promovidos para esse fim (comícios, cruzeiros, caças, festas, recepções, cerimônias, eventos culturais, jogos, etc.), que reúnem, de um modo aparentemente fortuito, indivíduos tão homogêneos quanto possível em todos os aspectos pertinentes em termos da existência e persistência do grupo.

No que diz respeito ao Capital Cultural, Bourdieu explica que ele pode existir em três formas: no estado incorporado: na forma das disposições de longa duração da mente e do corpo (acento, maneirismo, gosto etc.); no estado objetivado: sob a forma de bens culturais (imagens, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc.); e no estado institucionalizado, (habilitações literárias, títulos oficiais). É uma forma de objetivação que devem ser separadas, porque, no caso de habilitações literárias, confere propriedades inteiramente originais sobre o Capital Cultural que se presume garantir.

Bourdieu esclarece que a noção de Capital Cultural, inicialmente, apresentou-se a ele, no decurso da investigação, como uma hipótese teórica que tornou possível explicar o desempenho escolar desigual das crianças provenientes de diferentes classes sociais. Ele critica tanto os pensamentos que veem o sucesso acadêmico ou o fracasso como um efeito de aptidões naturais como ocorre na teoria do Capital Humano. Esses teóricos, de acordo com Bourdieu (1986, s.p.), estariam errados porque *“let slip the best hidden and socially most*

*determinant educational investment, namely, the domestic transmission of Cultural Capital*<sup>34</sup>.” Os estudos sobre a relação entre a capacidade acadêmica e investimento acadêmico mostram que os teóricos do Capital Humano não sabem que a capacidade ou talento é o produto de um investimento de tempo e Capital Cultural, salienta o autor. Em outras palavras, o sucesso acadêmico não depende da habilidade ou talento, mas do Capital Cultural previamente adquirido no seio familiar.

De acordo com Bourdieu, é necessário considerar que existe uma definição, normalmente funcionalista, das funções da educação chamada de taxa de retorno social ou o ganho social da educação, que são medidas por seus efeitos sobre a produtividade nacional. Ainda conforme o autor, esta ignora que o sistema educacional contribui para a reprodução da estrutura social, devido à transmissão hereditária de Capital Cultural.

From the very beginning, a definition of human Capital, despite its humanistic connotations, does not move beyond economism and ignores, *inter alia*, the fact that the scholastic yield from educational action depends on the Cultural Capital previously invested by the family. Moreover, the economic and social yield of the educational qualification depends on the Social Capital, again inherited, which can be used to back it up<sup>35</sup> (BOURDIEU, 1986, s.p.).

O Capital Cultural em sua forma de capital incorporado pode ser chamado de cultura, e pressupõe um processo de incorporação, o que implica um trabalho de inculcação e assimilação, leva tempo e requer investimento pessoal. Bourdieu compara a forma de realização do Capital Cultural a uma atividade física ou um bronzamento que não pode ser feito em segunda mão, em outras palavras, não pode ser delegado. Depende de trabalhar em si mesmo, buscando o autoaperfeiçoamento, um esforço que pressupõe um custo pessoal, um investimento de tempo acima de tudo. Em outras palavras, não há que se reduzir a duração da escolaridade, mas, acima de tudo, essa provisão é feita por meio da educação que se recebe em casa. Este subsídio da família determina a “head start” e dela depende o tempo que um indivíduo vai gastar para corrigir os seus efeitos e eliminar a distância entre o seu ponto de partida e as exigências do mercado escolar.

---

<sup>34</sup> “deixam escapar o mais oculto e mais socialmente determinante investimento educacional, a saber, a transmissão do Capital Cultural no seio família” (Tradução nossa).

<sup>35</sup> “Desde o início, a definição do Capital Humano, apesar de suas conotações humanistas, não ultrapassa o economicismo e ignora, entre outras coisas, o fato de que o rendimento escolar propiciado pela ação educativa depende do Capital Cultural investido previamente pela família. Além disso, o rendimento econômico e social da qualificação educacional depende do Capital Social, também herdado, que pode ser usado para apoiá-lo” (Tradução nossa).

Uma vez incorporado o Capital Cultural, significa que a internalização de bens antes externos, torna-se parte integrante da pessoa, um ‘habitus’ cuja transmissão não pode ocorrer instantaneamente, nem por doação ou herança, sequer por meio de compra ou troca, como ocorre com o dinheiro, os direitos de propriedade ou os títulos de nobreza.

O Capital Cultural pode ser adquirido e transmitido. Ele consegue combinar o prestígio da propriedade herdada com os méritos de aquisição. Porque as condições sociais da sua transmissão e aquisição são mais disfarçadas do que as do Capital Econômico, já que são predispostas a funcionar como Capital Simbólico.

O período de acumulação cobre todo o período de socialização. O transmitido pela família, na socialização primária, é a melhor forma oculta de transmissão hereditária do Capital. A aquisição continua ocorrendo na socialização secundária, no entanto, diferenças no Capital Cultural possuído pela família implicam diferenças na idade em que o trabalho de transmissão e acumulação começa, bem como o ponto de partida, a base para a continuação da acumulação que ocorre ao longo de toda a vida.

O Capital Cultural é distribuído de forma desigual, porque depende da acumulação obtida pela e na família. Assim sendo, nas sociedades divididas em classes, além da pouca herança em termos econômicos, os indivíduos das classes menos favorecidas ainda somam a escassez de Capital Cultural, que não teve acesso à educação e não têm os meios econômicos e culturais para prolongar a educação de seus filhos, além do mínimo necessário e, portanto, se reduz à reprodução da força de trabalho menos valorizado.

O Capital Cultural é correspondente, de maneira relacional, ao campo da cultura legítima. Grosso modo, são aptidões para o estudo, apreciação de obras de arte, gosto pela leitura, entre outros. Esse Capital pode ser medido pelo título acadêmico do pai e da mãe, e também pelas suas inclinações em direção às atividades culturais que são reconhecidas como legítimas por todo corpo social.

De acordo com Bourdieu, a aquisição e objetivação do Capital Cultural, são imprescindíveis ao sucesso escolar. Ademais, trata-se de uma das “estruturas estruturantes do habitus, quer como presença, quer como ausência” (SILVA, 2010, p. 116).

O Capital Cultural pode ser objetivado em objetos e meios materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, instrumentos, etc. Ele tem um número de propriedades que são definidas somente no relacionamento com Capital Cultural em sua forma incorporada. É transmissível apenas em sua materialidade. Dessa maneira, os bens culturais podem ser apropriados tanto materialmente – o que pressupõe o Capital Econômico – e simbolicamente – o que pressupõe Capital Cultural.

No que tange a sua forma institucionalizada, este é a objetivação do Capital Cultural na forma de habilitações acadêmicas. É uma maneira de neutralizar algumas das propriedades que deriva do fato de que, sendo encarnada, tem os mesmos limites biológicos de seu portador. Este reconhecimento institucional sobre o Capital Cultural por qualificação acadêmica torna possível comparar os detentores de qualificação e estabelecer taxas de conversão entre Capital Cultural e Capital Econômico, garantindo o valor monetário de um determinado Capital Escolar. Sendo assim, o material e os lucros simbólicos garantidos pela qualificação acadêmica dependem da sua escassez. Nesse sentido, tem havido uma mudança na taxa de conversão entre o Capital Acadêmico e Capital Econômico e Capital Econômico da conversão em Capital Cultural causada pela explosão da escolaridade e a inflação das qualificações e diplomas. Quando a classe trabalhadora alcança determinadas qualificações estas perdem o valor, visto que esse valor se relaciona com a (des)valorização das classes que os detêm.

Os Capitais, principalmente o Econômico, podem converter-se em Capital Simbólico. Esse Capital corresponde à dimensão do prestígio social de um agente ou grupo de agentes, ele encarna crédito e confiança naqueles que o possuem, e esses, segundo Bourdieu, podem comprar todo o mercado mesmo se saírem de mãos vazias, tendo como única moeda o seu rosto, seu nome e sua honra. O Capital Simbólico é uma credibilidade que somente a crença do grupo pode outorgar, constituindo os grupos da maior hierarquia social.

De acordo com Bourdieu (1986), os diferentes tipos de Capital podem ser derivados de Capital Econômico, mas somente à custa de um esforço de transformação que é necessário para produzir o tipo de energia eficaz no campo em questão. Por exemplo, há alguns bens e serviços aos quais o Capital Econômico dá acesso imediato, sem custos secundários; outros podem ser obtidos apenas em virtude de um Capital Social das relações (ou obrigações sociais) que não pode agir instantaneamente, a menos que tenham sido estabelecidos e mantidos por um longo tempo. Sendo assim, não existe um Capital mais ou menos poderoso, tudo vai depender do jogo que se estabelece em um determinado campo específico.

Os diferentes tipos de Capital podem ser distinguidos de acordo com a facilidade com que são transmitidos e convertidos, com mais ou menos perdas e com maior ou menor ocultação. Tudo o que ajuda a disfarçar o aspecto econômico também tende a aumentar o risco de perda (Capital Cultural da família e qualificação educacional). Nas palavras de Bourdieu:

Thus the more the official transmission of Capital is prevented or hindered, the more the effects of the clandestine circulation of Capital in the form of Cultural Capital

become determinant in the reproduction of the social structure. As an instrument of reproduction capable of disguising its own function, the scope of the educational system tends to increase, and together with this increase is the unification of the market in social qualifications which gives rights to occupy rare positions<sup>36</sup> (BOURDIEU, 1986, s.p.).

No que tange ao desempenho escolar, é o Capital Cultural que o influencia sobremaneira. “A influência do Capital Cultural se deixa apreender sob a forma de relação, muitas vezes constatada, entre o nível Cultural global da família e êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 2007, p. 42). O local de residência, ou seja, o meio social, também tem participação nessa influência, já que tem relação com o nível da cultura global da família. A renda e a formação dos pais também podem influenciar no desempenho escolar, no entanto, em menor grau. Nas palavras do autor:

A parcela de ‘bons alunos’ em uma amostra de quinta série cresce em função da renda de suas famílias. [...] com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai que não seja diplomado ou seja *bachelier*, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente Cultural. Mais do que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível Cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança (BOURDIEU, 2007, p. 42).

Esse nível de cultura global da família inclui a herança cultural ascendente de primeira e segunda geração. Em outras palavras, deve-se levar em conta também o nível cultural dos avós.

Na sociedade brasileira, estão presentes a origem rural e uma história familiar de analfabetismo. O jovem e adulto trabalhador contemporâneo reside nas periferias e, geralmente, é filho e neto de semialfabetizados ou de analfabetos. Em outras palavras, a vida escolar dos avós e dos pais desses, na melhor das hipóteses, foi bastante incompleta e precária, sendo que a maior parte sequer chegou a concluir o primeiro grau (GOMES, J., 1997).

Na perspectiva da herança cultural familiar, Paul Willis (1991) ao pesquisar as dificuldades de escolarização de jovens urbanos da classe operária inglesa, discute a influência dos pais sobre a escolarização dos filhos e a influência dos valores e das atitudes

---

<sup>36</sup> “Assim, quanto mais a transmissão oficial do Capital for impedida ou dificultada, mais os efeitos da circulação clandestina do Capital sob a forma de Capital Cultural se tornam determinantes na reprodução da estrutura social. Como instrumento de reprodução capaz de disfarçar a sua própria função, o âmbito do sistema educativo tende a aumentar e juntamente com este aumento está a unificação do mercado de qualificações sociais que confere direitos de ocupar posições raras” (Tradução nossa).

que os pais manifestam em relação à escola sobre os valores e as atitudes dos filhos e apontamos, sob a ótica da cultura, via a etnografia, que há oposição entre as esferas formal e informal da vida cotidiana. Para ele, o grupo informal é a unidade básica de uma cultura e aí consiste a fonte de resistência à escola, que Willis chama de cultura contraescolar. Assim, explica-se a indisciplina e a evasão escolar entre esses jovens, que seria uma resposta que se coloca como oposição do grupo informal às demandas da esfera formal, ou seja, da escola. Nesse sentido, “a cultura fornece os princípios do movimento e da ação individuais” (WILLIS, 1991, p. 153).

Com isso, somos levados a inferir que há estreita relação entre a herança cultural e as desigualdades sociais, haja vista que além de o Capital Cultural herdado não somente determinar localizações diferentes de pontos de partida entre os indivíduos de diferentes classes sociais no que tange à educação escolar, também influencia e até determina a descontinuidade de seu percurso educacional.

Nessa direção, Bourdieu (1986, p. 46) assevera que a distribuição desigual de recursos estruturais, chamados por ele de Capitais, podem ser compreendidos como parte integrante do sistema de produção e de reprodução da desigualdade em uma determinada sociedade. Nenhuma forma de Capital sozinha pode explicar a produção e a manutenção das desigualdades. Para isso, é necessária a compreensão do Capital em suas três formas, bem como, da interação entre elas. Todavia, Bourdieu (1986) afirma que o Capital Econômico é a raiz de todos os outros tipos de Capital. No entanto, essa raiz se disfarça, da mesma maneira que os demais Capitais ocultam que o Capital Econômico está na raiz de seus efeitos.

O ator social ou agente não é visto por Bourdieu (2014) como indivíduo isolado, reflexivo ou consciente, nem como um sujeito submetido de forma mecânica às condições objetivas em que ele age. Mas, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica de uma posição (um “habitus” familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. Posição essa que se constitui a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Dessa maneira, Bourdieu nega o caráter autônomo do sujeito individual.

Dito de outro modo, “a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico”. Posto isso, “cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20-21).



Apesar de Bourdieu (2007 e 2014) promover a diminuição do peso do fator econômico na explicação das desigualdades escolares e definir o Capital Cultural, sobretudo, na sua forma incorporada, como elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar, não descarta a influência do Capital Econômico nos processos de escolarização, tendo em vista que o Capital Econômico, como um componente objetivo e externo ao indivíduo, dá acesso a bens e serviços e ao Capital Social e, assim, propicia a aquisição do Capital Cultural, seja na forma herdada, incorporada ou mesmo institucionalizada, à medida que facilita o alcance de títulos escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A bagagem ou herança cultural transmitida pela família constitui-se, então, na principal forma de aquisição e acumulação do Capital Cultural, sendo que este inclui os gostos em diferentes áreas; as informações relativas a conhecimentos gerais, que podem ser adquiridos pelo convívio social, acessos a meios de comunicação, livros e viagens; bem como o domínio maior ou menor da língua formal. Tais saberes trazidos de casa pelas crianças “facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar”. Sendo assim, “A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

O Capital Econômico, então, está na raiz dos demais Capitais e também se relaciona diretamente com o trabalho, seja aquele realizado pelo próprio indivíduo ou pela exploração do trabalho alheio. O resultado dessa relação reverbera na educação. A socialização também se faz por meio do trabalho, através do qual se produz o mundo material e a vida. Sob essa perspectiva, as trajetórias escolares dos indivíduos sofrem influência dos diferentes tipos de Capitais, inclusive do Capital Econômico, e essa influência muitas vezes é negativa e ocasiona a interrupção do estudo. No entanto, nas relações sociais proporcionadas pelo trabalho esses mesmos indivíduos podem encontrar razões para posterior retomada da escolarização, tendo em vista que Bourdieu reconhece que há forte probabilidade de que diferentes indivíduos, sendo o produto das mesmas condições objetivas, sejam dotados dos mesmos “habitus”. Todavia, lembra que o princípio das diferenças entre os “habitus” individuais reside na singularidade das trajetórias sociais de cada um. Nesse recomeço, cabe à educação escolar o redirecionamento da trajetória do indivíduo e dependendo do tipo de educação que oferecer determinará a posição que o sujeito ocupará na organização da sociedade.

Segundo Bourdieu (2007 e 2013), a reprodução das desigualdades pela escola ocorre no momento em que, com seu discurso igualitário, as diferenças referentes à posse do Capital Cultural que o aluno herda de sua família são ignoradas e, com isso, promove a perpetuação das desigualdades. Com efeito, a escola “favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos”, à medida que ignora as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. “Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Semelhante a Bourdieu, Willis (1991) também entende que há na escola uma reprodução cultural e de classes. O autor realizou pesquisa com 12 estudantes acerca de conflitos culturais no interior de uma escola inglesa, denominada de forma fictícia de Hammertown. Dentro do contexto social dos jovens que ele chama de “rapazes”, analisa a organização social da escola, discute a influência dos pais sobre a escolarização dos filhos, sobretudo, no que tange a influência com relação aos valores e as atitudes que os pais manifestam em relação à escola sobre os valores e as atitudes dos filhos, pelo menos até que eles ampliem o círculo de relações sociais e escapem à influência direta dos pais. Nesse sentido, salienta que o valor atribuído à escola depende de suas possíveis consequências para a vida adulta de cada um deles. E a escola perde valor para os mais novos à medida que eles vão se dando conta do fraco impacto da escolaridade na vida da geração anterior. O autor também relaciona o sucesso e fracasso escolar dos alunos das camadas populares as suas futuras escolhas em termos socioprofissionais. Nas palavras de Willis:

A coisa difícil de ser explicada a respeito da forma como os jovens da classe média obtêm empregos de classe média é por que os outros deixam que isso aconteça. A coisa difícil de ser explicada a respeito como os jovens de classe operária acabam em empregos de classe operária é por que eles próprios deixam que isso aconteça com eles (WILLIS, 1991, p. 11).

Dentro dessa perspectiva, a escola é reafirmada como local de transmissão e reprodução das desigualdades sociais, mas a reprodução dessas desigualdades não ocorre de forma submissa e mecânica. Ao contrário, há rejeição e inconformismo, que são revelados na luta por autonomia e contra as imposições e constrangimentos incorporados no código social da escola. No entanto, por meio de um processo de convencimento ideológico, próprio de sociedades democrático-liberal, os filhos da classe operária são conduzidos, por um processo no qual se crê de autocondução, para o “chão de fábrica” como fuga da “prisão” representada pela escola. A rejeição à escola refere-se ao cerceamento da liberdade, à rejeição da

obediência de determinações e normas. A escola, como representante do trabalho mental, constitui-se, então, em uma prisão. A preferência ao trabalho manual, cujas tarefas exigem atividades físicas, refere-se à masculinidade, ao mundo adulto, à liberdade e a um tipo de poder. Nesse sentido:

É a escola quem faz surgir uma certa resistência ao trabalho mental e uma inclinação para o trabalho manual. O trabalho manual, no mínimo, está fora do domínio da escola e carrega com ele – embora não de forma intrínseca – a aura do mundo adulto real. O trabalho mental exige demasiado e invade – tal como o faz a escola – demasiadamente aquelas áreas que são crescentemente adotadas como deles, como privadas e independentes. [...] De uma forma estranha e não especificada, o trabalho mental daí por diante sempre carrega com ele a ameaça da exigência à obediência e conformismo. A resistência ao trabalho mental torna-se resistência à autoridade tal como aprendida na escola (WILLIS, 1991, p. 133).

No entanto, com o passar do tempo, a experiência em executar trabalhos manuais, sem muito reconhecimento e em condições não tão agradáveis, no que Willis chama de ‘chão de fábrica’, remete a uma inversão nos valores atribuídos à escola – que fica associada, então, ao trabalho intelectual – e ao trabalho – que remete ao trabalho físico.

Quando a aprendizagem cultural do chão de fábrica está plenamente desenvolvida e sua principal atividade real (de produzir para outros, em ambientes desagradáveis) é vista claramente, há uma espécie de aprisionamento duplo naquilo que poderia então ser visto, tal como antes a escola, como a prisão da fábrica. Ironicamente, à medida que o chão de fábrica torna-se uma prisão, a educação é vista retrospectivamente, e desesperadamente, como o único escape (WILLIS, 1991, p. 138).

Willis argumenta, então, que os compromissos assumidos ao longo dos anos que esteve fora da escola, como família, casa e compromissos financeiros, dificulta o retorno do indivíduo à educação escolar. Nesse aspecto, Willis salienta que os “rapazes” tendem “a sentir que já é demasiado tarde quando a natureza traiçoeira de sua confiança anterior é descoberta. A celebração cultural durou, ao que parece, apenas o suficiente para fazê-lo ultrapassar as portas de uma fábrica que logo depois se fecham sobre ele” (p. 138).

Dessa forma, seduzidos pelo trabalho, pelo ganhar seu próprio dinheiro, por desenvolver tarefas que exigem habilidades físicas masculinas, muitos afastam-se da vivência escolar. No entanto, quando a realidade mostra a outra face de sua condição, as possibilidades de recomeço nunca são favoráveis, os obstáculos são diversificados e muitos não encontram ânimo para recomeçar. Nessa perspectiva, mantém-se fixa a imobilidade da classe operária.

[...] há um momento – e é necessário apenas isso para que as portas se fechem sobre o futuro – na cultura operária em que a oferta manual da capacidade de trabalho representa tanto uma liberdade, uma escolha e uma transcendência, quanto uma precisa inserção num sistema de exploração e opressão para as pessoas da classe operária. O primeiro termo da equação promete o futuro, o

segundo mostra o presente. É o futuro existente no presente que funde liberdade e desigualdade na realidade do capitalismo contemporâneo (WILLIS, 1991, p. 152).

Para Willis, então, os filhos da classe operária são, por diversas forças, destinados ao trabalho e isso tem relação estreita com a classe social, no entanto, o trabalho mais aprisiona que liberta.

É a cultura que fornece os princípios do movimento e da ação individuais, molda vontades e ações individuais e coletivas. A partir dela, os indivíduos tomam decisões ‘livre’ e ‘consentidamente’ acerca de suas escolhas, que refletem em seu futuro. Essa mesma cultura justifica a falta de interesse e até mesmo a rejeição à escola. Essa cultura não é exterior, nem consciente, é, antes, interiorizada.

A distinção entre o trabalho mental e manual é nítida e representa a naturalização da divisão das capacidades humanas. Muitas vezes, indivíduos e grupos sentem-se satisfeitos em se assumirem como trabalhadores manuais e assumirem os resultados materiais dessa alocação. Ao assim fazerem, agem de acordo com a ideologia dominante de que “os trabalhadores mentais são os que têm direito legítimo às condições materiais e culturais superiores. O trabalho mental é tido como mais exigente e, portanto, justifica recompensas mais altas”.

Há um ceticismo em relação à educação e às qualificações oferecidas pela escola tendo em vista que a gratificação promovida pela educação não é imediata, nem se tem certeza de que será obtida. As qualificações, além de exigirem sacrifício exorbitante, possuem valor duvidoso, pois tendem a “ser baixas e não afetar a escolha do emprego”. Portanto, “a possibilidade de uma mobilidade vertical real parece demasiado remota, ao ponto de não ter sentido” (WILLIS, 1991, p. 160). Nessa direção, Willis classifica como “falácia educacional” os discursos que afirmam “que as oportunidades podem ser *construídas* pela educação, que a mobilidade vertical é basicamente uma questão de esforço individual, que as qualificações podem abrir suas próprias vagas”. Em suas palavras:

Na verdade, naturalmente, as oportunidades são criadas apenas pelo impulso para cima realizado pela economia, e mesmo assim apenas em número relativamente pequeno para a classe operária. A natureza inteira do capitalismo ocidental é, além disso, tal que as classes são estruturadas e persistentes, de forma que mesmo taxas relativamente altas de mobilidade individual não fazem diferença alguma para a existência ou oposição da classe operária (WILLIS, 1991, p. 160).

Nessa perspectiva, Willis destaca a natureza meritocrática da escola. Para ele, a promoção por meio do mérito é uma falsa promessa individualista da ideologia dominante. E, em consonância com a teoria da reprodução, perpassada pelo Capital Cultural de Bourdieu e

Passeron, argumenta que o conhecimento ofertado pela escola é tendencioso e está sempre imbuído com um sentido de classe, sendo assim, os estudantes da classe operária devem começar pela superação de sua “desvantagem em possuir a cultura de classe e os decodificadores educacionais errados”. Dessa forma: “Uns poucos podem consegui-lo. A classe inteira não pode nunca ir junto. É através da tentativa de um bom número, entretanto, que a estrutura de classe é legitimada” (p. 162). Em suma, o privilégio do qual a classe média desfruta vai além da herança ou nascimento, mas ocorre em virtude de uma “aparentemente comprovada maior competência e mérito” (p. 162).

Para a pessoa de classe operária, *individualmente*, a mobilidade pessoal nesta sociedade pode significar alguma coisa. Alguns indivíduos de classe operária conseguem ‘vencer’ e qualquer indivíduo particular pode esperar ser um deles. Para a classe ou grupo em seu próprio e adequado nível, entretanto, a mobilidade não significa absolutamente nada. A única mobilidade verdadeira a esse nível seria a destruição da sociedade de classes como um todo (WILLIS, 1991, p. 162. Grifos do autor).

Em suma, para Bourdieu tanto a posição dos agentes na sociedade como o desempenho escolar dependem dos Capitais, principalmente o Cultural e o Econômico, sendo que esse último que seria o que possibilita o acesso ao primeiro. O Capital Cultural para o sociólogo está intimamente ligado à classe social. A educação escolar, por sua vez, não considera que o Capital Cultural (assim como o Econômico) é distribuído de forma desigual e, com isso, gera os diferentes pontos de partida. Dessa forma, desconsiderando esse aspecto, atribui a todos uma condição de igualdade na qual o dom, o mérito, o esforço de cada um é que vai definir o sucesso ou o fracasso escolar, assim como sua posição na estratificação social. Ignorar a influência dos Capitais no desempenho escolar e na manutenção das classes significa, como diz Willis (1991), não perceber que casos individuais de sucesso escolar não fazem diferença para a classe como um todo.

Explicações mais recentes destacam a importância das trajetórias individuais e afirmam que a classe social não é mais o único princípio explicativo para o desempenho escolar.

### **4.3 TEORIAS RECENTES ACERCA DO DESEMPENHO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM AS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS**

Na perspectiva contrária à teoria da reprodução, Lahire (1997) contesta a teoria bourdieusiana acerca “habitus” e da influência do Capital Cultural nos processos de

escolarização. O que Bourdieu chama de Capital Cultural, para Lahire (1997) trata-se apenas de um princípio socializador mais adequado ou próximo ao mundo escolar.

Esse autor argumenta que podem existir alunos em situações de fracasso<sup>37</sup> escolar pertencentes às elites, bem como alunos em situações de sucesso escolar pertencentes às camadas populares. Para ele, tanto o fracasso como o sucesso escolar devem ser atribuídos a uma configuração de fatores macrossociais, microssociais, familiares, pessoais e subjetivos. Em sendo assim, devem ser observadas as "histórias singulares de alunos" (LAHIRE, 1997) que, mesmo pertencendo aos meios populares, alcançaram sucesso na escola. Nessa perspectiva, defende a necessidade de se estudar a dinâmica interna de cada família, bem como as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se tentar entender como os vários capitais e o "habitus" incorporado dos pais são ou não transmitidos aos filhos.

Essa transmissão não ocorre, segundo o autor, de forma natural nem automaticamente e tem relação com as práticas de leitura e escrita, da organização das atividades domésticas da família e nas relações que os pais estabelecem com os filhos, principalmente no tocante às atividades escolares e à valoração que a educação escolar ocupa no seio familiar, bem como tem relação com os sentimentos que os pais e outros adultos da família têm em relação às experiências escolares.

Lahire (1997) investiga as relações entre as posições escolares de 27 crianças provenientes de 26 famílias pertencentes às camadas populares que frequentam a 2ª série do ensino fundamental na França e analisa em sua pesquisa casos tanto de fracassos previsíveis como de fracassos improváveis. Os casos de fracassos previsíveis são considerados a partir de realidades escolares difíceis vividas por alunos cujos pais possuem baixa escolaridade e profissões que exigem pouca qualificação profissional, o que caracterizaria uma situação de baixo capital cultural.

As histórias de fracassos improváveis consideram as crianças cujos pais possuem maior nível de instrução, portanto, em condições mais favoráveis à escolarização, tendo em vista que isso sugere que tenham herdado um maior capital cultural. O autor investiga as configurações familiares e o desempenho de cada criança, considerando as notas obtidas pelas crianças na avaliação nacional do sistema de ensino francês. Os alunos considerados em situação de "sucesso" escolar obtiveram notas acima de 6,0 (seis). A pesquisa revela que há

---

<sup>37</sup> Lahire (1997) utiliza os termos "sucesso" e "fracasso" entre aspas em todo o texto. Cremos que o autor assim o fez para demonstrar que se trata de conceitos relativos. Optamos, todavia, em utilizar ambas as palavras sem as aspas.

casos em que o fracasso era previsível, no entanto, a criança apresentou bom desempenho e, por outro lado, em que o fracasso era improvável e a criança teve desempenho acadêmico bastante ruim. Lahire também descreve casos em que alunos tiveram desempenho brilhante apesar de estarem inseridos no grupo de sucesso improvável.

Para o autor, não se podem entender as posições escolares dos alunos como reprodução necessária e direta das condições sociais, econômicas e culturais de suas famílias, pois mesmo havendo semelhança de origem social e condições de vida, os caminhos percorridos pelas trajetórias escolares dessas crianças são heterogêneos e múltiplos. Para ele, outros fatores influenciam no sucesso ou fracasso escolar, dentre eles, aspectos psicológicos, por exemplo, os medos e os sofrimentos das experiências escolares paternas influenciando na relação que o filho estabelece com a escola. Os adultos podem ter experimentado sentimentos de inferioridade ou de incompetência cultural diante da instituição escolar e transmiti-los às crianças. O inverso também pode ocorrer e, nesse caso, sentimentos de orgulho e alegria diante da experiência escolar são transmitidos e contribuem para a construção de histórias de “sucesso”, em situações em que esse desempenho era considerado improvável. Em ambas as situações o que se tem é uma herança de sentimentos:

A “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimentos [...], e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão de sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais (LAHIRE, 1997, p. 172-173).

Levando em conta o aspecto psicológico, o autor afirma que entre um capital cultural baixo ou inexistente e um maior nível de escolaridade marcado por experiências infelizes, é preferível a primeira situação: “é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios” (LAHIRE, 1997, p. 345). É essa herança psíquica que explica algumas das histórias de sucessos escolares improváveis. Ainda neste caso, segundo Lahire, é a combinação de características da configuração familiar que possibilitará a explicação do êxito imprevisto. Nesse sentido, algumas das histórias tanto de sucesso como de fracassos improváveis podem ser compreendidas à luz das relações dos pais com suas próprias experiências escolares.

Além disso, para que a “transmissão” do capital cultural ocorra, são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta a escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse Capital Cultural e escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto

subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser transmitido. Na ausência de Capital Cultural, o que as histórias relatadas de sucesso mostram é que se cria, no interior dessas famílias, um lugar simbólico de grande importância para o mundo escolar ou para a criança letrada.

Nessa mesma direção, Charlot (2000) defende que a causa do fracasso ou sucesso escolar não se limita única e exclusivamente à origem social do aluno e argumenta que não existem alunos fracassados, mas situações de fracasso, histórias escolares que terminaram mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum “vírus” resistente, chamado “fracasso escolar” (p. 16). Dessa forma, chama a atenção para a importância de se observar as trajetórias individuais.

Ainda nessa perspectiva, Zago (2000) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi investigar histórias de sucesso escolar, na qual procura compreender quais os processos que explicavam as razões que levaram vários membros de um grupo de 56 filhos de 16 famílias que residiam na periferia urbana de Florianópolis, entre os anos de 1991 e 1998, a deixar precocemente a escola em idade escolar e, no entanto, retornar a ela posteriormente, e, inclusive, nela permanecendo para além do ensino obrigatório. A autora afirma que "a realidade social nos mostra que em condições socioeconômicas similares, podem-se gerar percursos diferenciados" (p. 135).

Essa autora reforça o argumento de que a mobilização familiar voltada para as atividades escolares do filho, as práticas de transmissão e socialização de valores; o apoio de um professor de forma sistemática, a demanda por parte da atividade profissional por melhor e mais escolaridade e o tipo de trajetória social e escolar podem, entre outras situações, tornarem-se fatores escolarmente rentáveis para gerar sucesso escolar, mesmo que colegas de idade equivalente e da mesma origem social rumem em direção ao fracasso. Porém, a pesquisadora adverte que há, entre as famílias dos alunos dos meios populares, um desfavorecimento em termos de capitais, sobretudo, dos capitais cultural e escolar, que parece implicar uma relação de incompreensão e de conflito com o mundo da escola. "Por não apresentarem uma familiaridade com a linguagem e a cultura da escola, as famílias de camadas populares mostram-se, muitas vezes, desprovidas de recursos capazes de propiciar melhores resultados escolares para os filhos" (ZAGO, 2000, p. 154).

Thin (2006) também argumenta que não é somente o Capital Cultural ou o capital escolar do estudante e dos pais que determinam o desempenho escolar, mas um conjunto de práticas socializadoras que ocorrem tanto do lado da escola como das famílias das classes populares. Para esse autor, as práticas de socialização escolares e as práticas de socialização



da família são “urdidadas por dissonâncias e tensões”, tendo em vista que suas lógicas socializadoras são divergentes e contraditórias, necessitando de investigação e de confrontação para melhor compreensão da relação entre as famílias populares e a escola. Grosso modo, as práticas socializadoras da família seriam distantes do modo de socialização da escola. Tais práticas de socialização diferenciam-se no modo de autoridade dos pais, nos modos de comunicação e na relação com o tempo. O confronto entre ambas consiste, então, “um lugar de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado” (THIN, 2006, p. 212).

O mesmo autor ressalta que há por parte das famílias uma relação “instrumental” com a escola ou a lógica da eficácia. Em suas palavras:

O sentido da escolarização para famílias de baixa renda reside nas possibilidades sociais que ela viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa, seja em termos de futuros profissionais, seja em matéria de conhecimentos que permitam, segundo seus próprios termos, que o sujeito “se vire” na vida cotidiana (THIN, 2006, p. 221).

Apesar de o autor não ceder ao que chama de “miserabilismo”, ou seja, o fato de se atribuir as dificuldades da escolarização nos bairros populares à carência cultural ou à negligência educativa das famílias, conclui que:

Seria errôneo não perceber que as famílias estão realmente em situação de inferioridade em relação à situação escolar, e que as crianças realmente apresentam características que as colocam em uma situação difícil diante das aprendizagens escolares. Mas seria igualmente um erro esquecer que as “carências” das famílias e de suas crianças só existem em relações sociais desiguais, que impõem a posse de aptidões acadêmica e socialmente reconhecidas, e estabelecem as características dos membros das classes populares como negativas e inferiores. A inferioridade não é uma substância, não está na natureza dos sujeitos sociais que a portariam por acaso; ela é o produto de relações sociais cujo equilíbrio de forças é desigual (THIN, 2006, p. 223).

Muitas diferenças podem existir mesmo entre membros de uma mesma comunidade e de semelhantes classes sociais, porém, as desigualdades econômicas tendem a acentuar essas diferenças e as relações de poder delas advindas. Isso pode ser ratificado pela pesquisa de Elias e Scotson (2000) e relatada no livro “Os Estabelecidos e os Outsiders”. Nele os autores mostram a pequena comunidade de Wiston Parva como uma miniatura de um tema humano universal: as relações de poder. Relatam os autores que não havia diferença de nacionalidade, ascendência étnica, cor ou raça, nem ocupação, renda ou nível educacional, ou seja, eram ambos os grupos, portanto, pertencentes à mesma classe social, e, não havia, então, outra razão para a divisão dos membros daquela comunidade em dois grupos: os estabelecidos e os “de fora”, que não a antiguidade.

Todavia, o grupo mais antigo, os estabelecidos, julgavam-se superiores em relação aos novos residentes, os *outsiders*, que, conseqüentemente, eram julgados inferiores, inclusive como seres humanos. Esse julgamento baseava-se em enfatizar as qualidades boas de uma minoria dos estabelecidos, atribuindo-as a todo o grupo e, em contrapartida, enfatizar as características ruins também de uma minoria e atribuí-las a todo o grupo de *outsiders*. Dessa maneira, os estabelecidos estigmatizam os *outsiders* e mantêm sua autoimagem como de grande valor, valor humano superior, mantendo-se em posições de poder das quais o grupo de *outsiders*, de valor humano inferior, é excluído. Os *outsiders*, por sua vez, assumem o estigma de inferiores e isso afeta e reflete em sua autoimagem:

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24).

A estigmatização, segundo os autores, “pode surtir efeito paralisante nos grupos de menor poder” (p. 27). Em outras palavras: “Dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa” (p. 30).

“Quando o grupo de *outsiders* tem que viver no nível da subsistência, o montante de sua receita prepondera sobre todas as suas outras necessidades”. Por outro lado:

Quanto mais eles se colocam acima do nível de subsistência, mais a sua própria renda – seus recursos econômicos – serve de meio para atender a outras aspirações humanas que não a satisfação das necessidades animais ou materiais elementares, e mais agudamente os grupos nessa situação tendem a sentir inferioridade social – a inferioridade de poder e de status de que sofrem. E é nessa situação que a luta entre os estabelecidos e os *outsiders* deixa de ser, por parte destes últimos, uma simples luta para aplacar a fome, para obter os meios de subsistência física, e se transforma numa luta para satisfazer também outras aspirações humanas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 33).

Em suma, as disputas de poder tendem a ser mais acentuadas quando há distribuição desigual no que tange aos aspectos econômicos, principalmente quando tende a ser mais favorável aos estabelecidos.

Nessa sociedade desigual, em que enquanto uns lutam para manter o poder e a hegemonia da classe ou grupo outros lutam para aplacar a fome, a escola, por sua vez, com a adoção do regime democrático, passou a ser e se mantém sob o regime da meritocracia:

Ela ordena, hierarquiza, **classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais**. Os indivíduos devem, portanto, perceber-se como os **autores de seus desempenhos, como seus responsáveis**. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva

que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor! (DUBET, 2003, p. 41).

Quando o acesso à escola era restrito, era possível atribuir às desigualdades escolares às injustiças sociais ou naturais. Conforme Dubet (2003), o indivíduo se sentia protegido e sua autoestima era preservada quando seu “destino social” o levava à exclusão e/ou ao fracasso escolar e, inclusive, as aspirações eram condizentes às possibilidades objetivas de sucesso. Com a ampliação do acesso da escola e com o aumento da exclusão social e escolar, a exclusão passou ser sentida não apenas como um fenômeno “objetivo”, mas também como uma experiência “subjetiva”, na qual se vive “potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação”. Dessa forma, “os alunos excluídos estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão, que seria o signo de sua própria ‘nulidade’” (p. 40. Grifos do autor).

Diante desse desafio, uma das estratégias de proteção de si, de sua autoestima e dignidade é a do retraimento. Nessa estratégia, a mais antiga e mais silenciosa, segundo Dubet (2003), os alunos malsucedidos “decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar” (p. 40).

Essa estratégia não é isenta de racionalidade se se admite que ela permite aos alunos preservar sua dignidade, sua autoestima, já que eles próprios contribuem para sua exclusão. No fundo, trata-se de uma autoexclusão amena graças à qual os alunos salvam uma parte de sua autoestima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a honra está salva uma vez que eles nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos. Por parte dos professores, essa estratégia de autoexclusão é percebida como uma crise de motivação, como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escapar às críticas (DUBET, 2003, p. 40).

Em síntese, os autores elencados esclarecem que não há garantia de homogeneidade quanto ao sucesso ou o fracasso escolar dentro de um determinado grupo que desfruta dos mesmos benefícios ou carências sociais e econômicas, destacando a importância das trajetórias individuais (CHARLOT, 2000; LAHIRE, 1997; ZAGO, 2000). Para esses autores, além do Capital Cultural, existem outros fatores que interferem no desempenho escolar, tais como: a forma de transmissão desse Capital e os sentimentos que pais e familiares nutrem em relação à escola, devido as suas experiências escolares (LAHIRE, 1997); as práticas socializadoras da escola e da família (THIN, 2006); as trajetórias individuais das relações de poder que interagem dentro da sociedade, entre e no interior das classes (ELIAS; SCOTSON, 2000); a mobilização das famílias em prol da educação do filho (ZAGO, 2000); e a atuação da

escola que, com suas práticas baseadas no mérito individual, pressupondo a igualdade de oportunidades, pode provocar o retraimento e a autoexclusão (DUBET, 2003).

#### **4.4 TEORIAS DIVERGENTES OU COMPLEMENTARES?**

Concordamos com Charlot (2000), Thin (2006), Lahire (1997) e demais autores quando afirmam que a origem social e o Capital Cultural transmitido pela família não são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. No entanto, afirmamos que há maior incidência do fracasso escolar nos meios populares. Nossa afirmação se pauta no fato de que as pesquisas acerca do tema sucesso/fracasso escolar se dedicam a investigar o fenômeno nesse contexto social. Mesmo esses autores (Charlot e Lahire) focaram suas pesquisas em alunos desfavorecidos socialmente, não se debruçando sobre estudos comparativos entre crianças oriundas de diferentes classes.

Os sucessos e fracassos encontrados por Lahire (1997) são sim respeitáveis e sua pesquisa traz acréscimos acerca da forma de transmissão do Capital Cultural, bem como sobre sua relação com os “sentimentos” que os pais nutrem em relação à escola. Acresce também pelo fato de nos alertar acerca do perigo da generalização de que todos os alunos que não possuem Capital Cultural próximo àquele que a escola privilegia são incapazes de obter êxito e longevidade escolar. No entanto, os resultados da pesquisa não anulam a realidade de que os filhos das classes menos favorecidas são mais propensos ao fracasso escolar e, entre outros fatores, o Capital Cultural trazido de casa e seu afastamento do capital escolar, considerado legítimo pelos atores da escola e pela sociedade de modo geral, constitui-se em um grande empecilho para o sucesso escolar, o que resulta no fracasso em suas diversas formas de manifestação (reprovação, desistência, crença no desinteresse, retraimento, afronta à ordem escolar, etc.).

Trazendo para a realidade brasileira, o que se nota é que, no Brasil, as oportunidades educacionais não são igualmente distribuídas, o fracasso escolar afeta de maneira diferente alunos de distintos grupos econômicos, sociais e étnico-raciais.

Nesse sentido, amparamo-nos no documento preparado em 2012 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio de 2009 (PNAD 2009), que, ao estudar as crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de abandono no Brasil, mostra que os grupos mais vulneráveis são

aqueles historicamente excluídos da sociedade brasileira: as populações negra e indígena, as pessoas com deficiência, as que vivem nas zonas rurais e as de famílias com baixa renda.

O documento relata que, de acordo com dados da PNAD 2009, 375.177 crianças na faixa de 6 a 10 anos estão fora da escola em todo o Brasil (2,3% do total da faixa etária). Dessas, 3.453 trabalham (0,9%). No que diz respeito à renda, estão fora da escola 0,6% daquelas oriundas de famílias com renda familiar per capita superior a dois salários mínimos (7.409). No entanto, quando verifica-se o caso das crianças pertencentes a famílias com renda familiar per capita de até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo, o percentual sobe para 3,6%, o que em números significam 138.249 de crianças fora da escola (UNICEF, 2012, p. 11).

Na faixa de 11 a 14 anos, 355.600 crianças ainda estão fora da escola (2,5% do total dessa faixa etária). O número de crianças de 11 a 14 anos que só trabalham é cerca de 20 vezes maior que na faixa de 6 a 10 anos, totalizando 68.289. Em termos de renda, 3,5% das crianças de famílias com renda familiar per capita de até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo estão fora da escola (96.808), ante 0,8% das de famílias com renda familiar per capita superior a dois salários mínimos (8.472).

Os adolescentes pobres são os que estão expostos aos maiores riscos de deixar a escola. Dentre os adolescentes com idade entre 15 e 17 anos 1.539.811 estão fora da escola (14,8%), sendo que 5,5% (51.934) são de famílias com renda familiar per capita superior a dois salários mínimos. Esse percentual sobe para 20,4% quando se trata dos adolescentes de famílias com renda familiar per capita de até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo (335.854). Uma parcela significativa desses adolescentes que não estudam está envolvida com o trabalho: 6,5% (673.820).

Há ainda as situações de distorções idade/série. No Ensino Médio, o número de alunos com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a série que frequentam é de 2.843.056, o que corresponde a 24,2% do total de matriculados nessa etapa de ensino.

Ademais, pesquisas realizadas no Brasil nas últimas décadas indicam que o fator socioeconômico tem se mostrado a principal causa da iniquidade na educação, a começar pela discrepância dos resultados entre o desempenho escolar de estudantes de escolas públicas e privadas.

Nesse sentido, Albernaz, Ferreira e Franco (2003) realizaram pesquisa com base nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>38</sup> de 1999, na qual

---

38 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de

investigaram a contribuição de diferentes variáveis escolares (e de professores) tanto sobre uma medida de eficácia, quanto para uma medida de equidade da prática educacional brasileira. No intuito de contribuir para uma melhor compreensão dos determinantes da qualidade do ensino fundamental no Brasil, os pesquisadores agruparam os resultados da pesquisa em duas categorias: a primeira refere-se ao papel das características individuais e familiares dos próprios estudantes e a segunda ao papel das variáveis escolares e dos professores<sup>39</sup>. Na primeira categoria, que é a que aqui mais nos interessa, nas palavras dos autores:

[...] o resultado central é a enorme importância não apenas do nível socioeconômico da família como determinante do desempenho do aluno, mas também do nível socioeconômico médio da clientela da escola que ele frequenta, que, quanto mais alto, melhor é o desempenho médio dos alunos da escola. E mesmo após o controle pelo nível socioeconômico médio da clientela, quanto maior é o nível socioeconômico individual, melhor o seu rendimento escolar na escola (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2003, p. 472).

Alertam, todavia, para o fato de que esse efeito positivo do nível socioeconômico individual não é igual em todas as escolas. “Na verdade, quanto maior o nível socioeconômico médio da clientela das escolas, menor o efeito das condições familiares de cada aluno”. Concluem os autores, então, que como a escolarização envolve dinâmicas sociais, o efeito de agrupamento mostra-se relevante para a produção dos resultados educacionais, de modo que:

enquanto estudantes de nível socioeconômico baixo tendem a ser duplamente punidos — devido às condições de sua família e à maior probabilidade de estudar em escolas de clientela com nível socioeconômico médio baixo — estudantes de nível socioeconômico alto têm seus resultados educacionais positivamente influenciados pelo efeito de grupo (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2003, p. 473).

Ainda na direção da influência dos fatores socioeconômicos na iniquidade educacional, Alves, Ortigão e Franco (2007), a partir dos dados do SAEB de 2001, estudaram os efeitos dos diferentes tipos de capital no risco de repetência escolar e concluíram que “o maior capital econômico é fator de proteção para reprovação”. O desempenho escolar também apresentou relação com a escolarização dos pais, considerada um fator determinante do Capital Cultural. Os autores salientam que os alunos cujos pais não têm instrução ou cursaram

---

Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

<sup>39</sup> Nessa categoria, Albernaz, Ferreira e Franco (2003, p. 472) afirmam que tanto a qualidade do professor — medida principalmente por seu nível de escolaridade — como a qualidade da estrutura física da escola — recursos financeiros, salas arejadas e silenciosas — contribuem para um melhor desempenho de seus alunos.

até a 4ª série do ensino fundamental apresentam maior chance de repetência do que os alunos cujas famílias têm instrução até a 8ª série. Os riscos de repetência diminuem à medida que os anos de instrução dos pais aumentam, sendo progressivamente menor também dentre os alunos que são filhos de pais com mais de oito anos de instrução. Já os alunos que possuem pais com nível superior apresentam chance de repetência menor ainda.

A partir de 2014, em atendimento ao que foi requerido pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014 - Lei n.º 13.005/2014), o qual prescreve que o SAEB passe a divulgar também o perfil do alunado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) passou a considerar a condição socioeconômica dos estudantes para efeito do ranqueamento das escolas no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizando para isso o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse). A prescrição do PNE/2014 pautou-se nas teorias acerca dos diferentes tipos de capital de Coleman (1966)<sup>40</sup>, que demonstrou que o nível socioeconômico possui uma forte relação com o desempenho e os fatores escolares afetam de maneira mais acentuada o desempenho dos alunos menos favorecidos, bem como em Bourdieu (2007) e Bourdieu e Passeron (2013) cujos argumentos alertam acerca da influência desses capitais (Econômico, Social e Cultural) nos processos de escolarização dos indivíduos. Nesse sentido, a Nota Técnica do MEC ressalta que as análises de Bourdieu e seus seguidores:

revelaram aspectos importantes das relações entre o sistema escolar e a estrutura da sociedade, ao mostrar como o êxito no percurso escolar se deve, em boa parte, à proximidade entre a cultura da escola e a da família. Em sua teoria social, os capitais econômico e cultural são os princípios que mais contribuem para a hierarquização dos grupos e indivíduos na sociedade dividida em classes. Sem desconsiderar a influência do capital econômico, dado que propicia as condições para a aquisição do capital cultural, o sociólogo francês mostrou como a origem social dos alunos, a distribuição desigual do capital cultural entre as famílias e a inclinação da escola em tratar igualmente os alunos com diferentes níveis desse capital tendem, em conjunto, a favorecer os estudantes pertencentes aos estratos sociais mais favorecidos, transfigurando as desigualdades sociais em desigualdades escolares (BRASIL, 2014, p. 2).

O Inse foi construído, a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais das duas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (ANEB e Prova Brasil) e do ENEM. As questões utilizadas dizem respeito à renda

---

<sup>40</sup> “Coleman alerta para a importância dos efeitos da origem familiar no desempenho escolar dos filhos. Do ponto de vista analítico, essa origem envolve três componentes: capital econômico, capital humano e capital social. O econômico, medido aproximadamente pela renda e riqueza da família, fornece o recurso físico: espaço reservado para estudar e materiais apropriados; o capital humano, medido aproximadamente pela educação dos pais, proporciona um ambiente cognitivo que ajuda na aprendizagem dos filhos; e o capital social, que é a relação entre pais e filhos e, caso a família inclua outros membros, a relação com estes também” (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007, p. 166).

familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. A partir das respostas, o Inse foi organizado em sete níveis, a saber: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto<sup>41</sup>.

Acerca do ENEM desse ano (2014), dentre as 100 escolas com melhores médias 84 possuíam alunos classificados pelo INEP como de Nível Socioeconômico “muito alto”, 08 com nível “alto” e 08 “sem informação”.

Sobre os alunos com níveis socioeconômicos muito baixo ou baixo, mesmo aqueles que conseguem superar as desvantagens socioeconômicas e culturais e apresentam um bom desempenho escolar, bem como manter a longevidade na escolarização, chegando à educação superior, são empurrados para profissões de menor prestígio social e, inclusive, que proporcionam menor retorno financeiro. Sendo assim, conforme salientaram Willis (1991) e Bourdieu (2007 e 2013) os sujeitos são alocados na sociedade de acordo com sua renda. Mantém-se, assim, a divisão em classes sociais apoiada pelos níveis de escolarização e pela divisão social do trabalho.

Postas essas considerações, acreditamos que o trabalho de Lahire (1997) mais acrescenta do que se contrapõe ao de Bourdieu, já que Bourdieu, mesmo relacionando o “habitus” à classe social, não descarta a importância das trajetórias individuais. Lahire, por sua vez, não descarta a existência e a importância do “habitus”, apenas questiona sua homogeneidade tanto no que tange à classe social como com relação ao meio familiar. Quanto ao Capital Cultural, Lahire afirma a importância desse conceito e, assim como Bourdieu, assume que a transmissão é realizada nas interações, no convívio diário entre os pais e seus filhos e que, muitas vezes, essa transmissão não é intencional, organizada ou consciente. No entanto, para ele, não é suficiente que os membros mais velhos da família possuam certo Capital Cultural se, por alguma razão, seja por falta de tempo ou de afetividade entre eles e as crianças, não transmitam esse Capital ou disposições culturais.

Em se tratando da importância da família na educação escolar, Setton (2002) argumenta que “os valores familiares são os mais permanentes em todo o processo de socialização, já que, inicialmente são tomados como absolutos” (p. 111). A autora concorda tanto com Bourdieu como com Lahire:

---

<sup>41</sup> Fonte: INEP – Nota Técnica - Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das Escolas. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2016.



a família pode também ser considerada como responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural (Bourdieu, 1998, 1999). É nela que a identidade social do indivíduo é forjada. De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. Não obstante, mais do que os volumes de cada um desses recursos, cada família é responsável por uma maneira singular de vivenciar esse patrimônio (Lahire, 1997, 1998). Assim, é necessário observar as maneiras de usar a cultura e de relacionar-se com ela, ou seja, as oportunidades de um trabalho pedagógico de transmissão cultural, moral e ético de cada ambiente familiar (SETTON, 2002, p. 111).

Em nenhum caso é negado o fato de que as famílias e o Capital Cultural oriundo delas podem favorecer ou dificultar a adaptação dos filhos na escola, bem como, influenciar a aprendizagem deles e, conseqüentemente, os seus resultados escolares. O que ocorre é a diminuição do peso do papel das classes sociais nesses resultados. No entanto, para que se compreenda o indivíduo, é necessário ter como parâmetro a classe social e os contextos social e familiar em que está inserido. Neste sentido, as teorias de Bourdieu e Lahire não são conflitantes, mas complementares.

Lahire (1997) complementa o pensamento bourdieusiano quando salienta que não se deve considerar tão somente a herança cultural, mas também as trajetórias individuais e escolares, as estratégias educativas familiares de alunos das diversas camadas sociais, bem como a forma de transmissão (ou não) do capital cultural e ainda os sentimentos dos pais e familiares com relação às suas experiências escolares passadas, assim como o valor que a família atribui à escolarização, que, muitas vezes, é “instrumental”, conforme afirma Thin (2006), ou seja, não com um valor cultural ou relativo ao conhecimento, mas como fator essencial à determinada alocação e/ou mobilidade social.

Com isso, somos levados a inferir que há estreita relação entre a herança cultural, o desempenho escolar e as desigualdades sociais. Além de o Capital Cultural herdado determinar localizações diferentes de pontos de partida entre os indivíduos de diferentes classes sociais no que tange à educação escolar, também influencia e até determina a descontinuidade de seu percurso educacional, bem como a sua alocação nos espaços sociais, por meio do trabalho e da renda.

Com base nas teorias elencadas, também inferimos que o Capital Cultural continua sendo um dos fatores que fortemente influenciam a aprendizagem escolar. Ademais que, conforme Bourdieu (1986), o Capital Econômico consiste-se na raiz dos demais capitais. Dito de outra forma, é o Capital Econômico que, muitas vezes, proporciona o acesso aos demais capitais. Esses capitais, principalmente o Capital Cultural, não é apenas transmitido pelos pais e demais membros da família, mas por todas as formas de acesso possíveis na pós-

modernidade, que Lipovetsky (2004) prefere chamar de hipermodernidade, tendo em vista as múltiplas formas de interação com o mundo e as identidades multifacetadas do sujeito atual. Tais acessos (como canal fechado de TV, Internet, viagens, participação em determinados grupos sociais), todavia, por mais que Lahire (1997 e 2000) argumente que todos são perpassados por eles, não estão disponíveis a todos de forma igualitária, considerando que a distribuição de renda é desigual. Fora disto, a alternativa seria acreditarmos que os estudantes com nível socioeconômico mais baixo são menos inteligentes, possuem alguma deformidade ou não possuem “dom” para os estudos, ideologias há muito tempo ultrapassadas.

Devemos considerar as trajetórias individuais, sem, no entanto, desconsiderar que as condições de existência de um indivíduo estão também atreladas a todo um contexto social onde esse indivíduo está inserido, tanto no que tange ao contexto familiar como escolar e até de forma mais ampla, pelo acesso a diferentes culturas e informações, seja de forma física (por meio de viagens e contatos com agentes de determinados grupos pertencentes ao seu meio social, por exemplo) ou virtual.

Em suma, concordamos com Bourdieu que a bagagem ou herança cultural transmitida pela família, na forma de Capital Cultural incorporado, que resulta no domínio ou não da língua culta, as informações sobre o mundo escolar, os gostos, passam a fazer parte da subjetividade do indivíduo e, quando correspondem aos valorizados pela escola, aproximam o aluno das condições que favorecem o sucesso escolar, ou, quando discrepantes do que a escola considera legítimo, o afasta da possibilidade de êxito.

Assim sendo, assumimos que a principal causa do insucesso escolar, seja pela falta de acesso, pela falta de condição de permanência, pelas dificuldades em assimilar os conteúdos escolares, pelo pouco interesse nas atividades escolares, pela baixa qualidade na aprendizagem, pela maior valoração do trabalho em detrimento do estudo, reside no “habitus” das classes desfavorecidas, devido a seu contexto socioeconômico que limita o acesso aos bens culturais e simbólicos, na distância entre a cultura escolar e a cultura do indivíduo e da família, no fato de a escolarização requerer investimento pessoal e financeiro “heroico” e no fato de a escolarização não garantir a mobilidade de classe, já que mesmo aqueles que conseguem longevidade na escola são direcionados para cursos de menor prestígio social e baixo retorno econômico-financeiro.

Tudo isso tem sua raiz na distribuição desigual da renda ou, nos termos de Bourdieu, do Capital Econômico, já que este está na raiz das demais formas de Capital.

Nessa perspectiva, as políticas econômicas, sociais e educacionais são determinantes para a redução das desigualdades nessas áreas, tendo em vista que são potencialmente capazes

de propiciar o empoderamento dos indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas. Ademais, todas as ações governamentais, sejam elas efetivadas como políticas públicas ou tão somente como campanhas ou programas que, aparentemente, possuem sentido raso, são profundamente carregadas de ideologias. Essas ideologias perpassam todas as esferas da vida em sociedade e influenciam nas crenças, atitudes e ações humanas, bem como a maneira de pensar, ser e estar no mundo, tanto dos indivíduos como de grupos e classes, influenciando, assim, direta e indiretamente nos processos de socialização desses indivíduos, suas trajetórias individuais e, dessa forma, definem a posição que os indivíduos e grupos ocupam no campo e na estratificação social.

Na próxima seção, trataremos da descrição e análise interpretativa dos dados, à luz das teorias até aqui elencadas.

## SEÇÃO V

### AS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E ESCOLARES E OS PROJETOS DE VIDA DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES DO PROEJA

Esta seção serve à descrição e análise interpretativa dos dados que emergiram dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas com os trabalhadores-estudantes do PROEJA do IFMT, *Campus Cuiabá Octayde*. Sendo assim, traz a descrição do percurso da coleta de dados, apresenta e analisa o contexto familiar dos agentes participantes da pesquisa, expõe e realiza a análise das suas trajetórias escolares e profissionais, com o intuito de: desvelar as razões que levam os discentes a retomarem a escolarização na idade adulta, por meio da investigação de suas trajetórias profissionais e escolares; investigar o significado da educação escolar para estudantes em processo de escolarização na idade adulta, via PROEJA; e, examinar como o significado da escolarização e da profissionalização na idade adulta, via PROEJA, permeiam os projetos de vida desses estudantes.

Com relação aos contextos, lexicalmente, contexto significa um conjunto de circunstâncias que permitem a compreensão adequada de uma informação e também se refere à relação de dependência entre as situações que estão ligadas a um fato ou circunstância<sup>42</sup>. Nessa perspectiva, é primordial que se sejam esclarecidos tanto o contexto da pesquisa como da vida dos que dela participaram. O contexto da pesquisa contribuirá para a compreensão do lócus, não apenas em relação ao seu aspecto físico, mas, e principalmente, no que tange sua constituição política e ideológica. O contexto em que estão inseridos os participantes da pesquisa colaborará para a apreensão do meio social e familiar, pois as desigualdades escolares “estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los” (DUBET, 2004, p. 542).

No que tange às trajetórias escolares e profissionais buscamos compreendê-las tendo em vista as colocações de Bourdieu (2009, 2013) que afirma que a maneira de ser, de estar e de agir no mundo é definida não somente pela origem, mas pelas trajetórias, tanto as sociais quanto as individuais.

---

<sup>42</sup> Fonte: [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br)

## **5.1 O PERCURSO DA COLETA DE DADOS E OS AGENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Ao iniciar uma pesquisa, o pesquisador precisa delinear o percurso investigativo a ser seguido, bem como delimitar o lócus e os agentes a serem investigados. Conforme consta na Introdução deste trabalho, tendo em vista os objetivos da pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativa e os agentes investigados, a quem chamamos de trabalhadores-estudantes, são os 24 estudantes frequentes dos cursos de PROEJA-Edificações e PROEJA-Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *Campus* Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva”, ao qual chamamos de *Campus* Cuiabá Octayde.

### **5.1.1 Da coleta e da Organização dos Dados**

A coleta de dados foi feita por meio de questionários (conforme o modelo, constante do Apêndice I) e entrevistas (conforme o modelo do tópico guia, que consta do Apêndice II). As respostas foram coletadas nos meses de novembro e dezembro de 2014, dezembro 2015 e janeiro e fevereiro de 2016.

Os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados foram organizados contemplando três temas: a) informações pessoais gerais e contextuais; b) as trajetórias profissionais e escolares; e c) o significado da escolarização e da profissionalização e os projetos de vida.

A organização dos dados ocorreu atendendo aos princípios da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2000). Em atendimento a esse método de análise, no trato dos dados, buscamos por categorias semânticas e suas subcategorias, sob as quais os dados serão descritos e analisados de forma interpretativa. Sendo assim, a partir das falas dos trabalhadores-estudantes que participaram da pesquisa, organizamos os dados em quatro categorias.

Para analisar as informações pessoais e o contexto familiar dos participantes foram elaboradas duas categorias: conhecendo os trabalhadores-estudantes participantes da pesquisa e o contexto familiar. O contexto familiar foi analisado a partir de duas subcategorias: a educação escolar no contexto familiar e o trabalho no contexto familiar.

As trajetórias individuais resultaram em uma terceira categoria, a qual foi dividida nas duas seguintes subcategorias: reconstruindo as trajetórias escolares dos trabalhadores-

estudantes na Educação Básica e reconstruindo as trajetórias profissionais dos trabalhadores-estudantes.

A educação escolar e a formação profissional na idade adulta, O PROEJA e os projetos de vida de seus participantes consistiram-se na quarta categoria, que foi subdividida em duas subcategorias: desvelando as razões que levaram os trabalhadores-estudantes a retomarem e a permanecerem no processo de escolarização na idade adulta; e examinando como o significado da escolarização e da profissionalização na idade adulta permeiam os projetos de vida dos trabalhadores-estudantes do PROEJA do IFMT, *Campus Cuiabá Octayde*.

Os dados dos questionários foram tabulados e, muito embora a pesquisa basilar deste trabalho seja de cunho qualitativo interpretativo, alguns dados são descritos de forma quantitativa. Essa opção dá-se no intuito de melhor se compreender os participantes da pesquisa. Nesse sentido, Erickson (2001, p. 15) garante que nenhuma pesquisa social precisa se limitar a ser só qualitativa ou quantitativa. Muito embora se utilizem de métodos específicos, o que as determina é a ênfase que o pesquisador atribui aos achados e, no caso da pesquisa qualitativa, a ênfase é “na *qualitas* mais do que na *quantitas*”, em que ações observadas são interpretadas com relativismo cultural, sem julgamentos finais, procurando entendê-las do ponto de vista dos atores, compreensiva e não normativamente.

A coleta de dados teve início em novembro de 2014. Naquele instante, estavam em andamento no IFMT, *Campus Cuiabá Octayde*, 07 turmas, sendo 05 do curso de PROEJA-Eletrotécnica, correspondentes ao terceiro, quarto, quinto, sexto e sétimo semestres, e 02 de PROEJA-Edificações, uma do quinto e outra do sexto semestre. A coleta de dados foi retomada em 2015. Nesse instante, das 06 turmas localizadas, duas já haviam concluído os respectivos cursos, restando 04 turmas em andamento que totalizava 26 alunos frequentes. Participaram da pesquisa alunos de 03 turmas do curso PROEJA-Eletrotécnica, sendo do quinto, sexto e sétimo semestre e 01 turma do sétimo semestre do PROEJA-Edificações.

Os questionários foram aplicados para todos os estudantes frequentes das turmas de Eletrotécnica e a uma das turmas de Edificações. No total responderam ao questionário 26 alunos, porém as respostas de 02 deles não foram consideradas, um não aceitou participar da entrevista e outro não compareceu aos encontros marcados para tal fim, por três vezes. As entrevistas individuais com esses estudantes foram realizadas no final de 2015 e no início 2016, foram gravadas em áudio e transcritas. Desta forma, restaram 24 trabalhadores-estudantes que responderam ao questionário e realizaram a entrevista cujas respostas são consideradas aqui.

Em consonância com a percepção de Bogdan e Biklen (1994), que aconselham que as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa lhes causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo, foram adotados neste estudo nomes fictícios para todos, tendo os participantes a oportunidade de escolher os nomes pelos quais gostariam de ser identificados. Aqueles que não o fizeram, todavia, tomamos a liberdade de atribuir-lhes um pseudônimo.

Vale ressaltar que todos os dados foram coletados sob Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo, intitulado de Apêndice III) dos participantes da pesquisa e em conformidade com as demais normas do Comitê de Ética na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *Campus* Rio Claro, ao qual o projeto deste estudo foi submetido. Os dados foram coletados após aprovação pelo referido Comitê.

Como relatado acima, os agentes participantes da pesquisa são do quinto, sexto e sétimo semestre do PROEJA-Eletrotécnica e do 7º Semestre de PROEJA-Edificações. Isso significa que nos últimos anos o Campus Cuiabá Octayde não tem ofertado novas vagas para o PROEJA, inclusive, participaram da pesquisa os estudantes da última turma do curso de Edificações. Ou seja, tal realidade nos leva a inferir que os cursos estão sendo extintos. Isso nos remete ao que afirma Stering (2015) acerca da implementação do PROEJA no IFMT. Segundo Stering, o corpo gestor da instituição não foi convencido a implantar cursos do Programa devido a sua abrangência como política pública de educação ou sua importância social, mas como meio de receber novos recursos. Segundo a mesma autora, o tema PROEJA também gera desencontros e controvérsias nos discursos do corpo docente, sendo que as opiniões se dividem entre os que acreditam no potencial de aprendizagem dos estudantes da modalidade e os cuja crença questiona a capacidade de se tornarem técnicos competentes e, com isso, os relegam a pessoas carentes de um curso inferior.

### **5.1.2 Conhecendo os Trabalhadores-Estudantes Participantes da Pesquisa**

O objetivo dessa descrição inicial é caracterizar o perfil dos trabalhadores-estudantes investigados, indicando sexo, idade, cor e estado civil dos participantes. O quadro a seguir sintetiza esses dados.

Quadro 02 – Conhecendo os trabalhadores-estudantes participantes da pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Curso em que está matriculado</b>	<b>Sexo</b>	<b>Cor</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Nº de filhos</b>
Silvestre	Eletrotécnica	M	Parda	35	Casado	---
Chaves	Eletrotécnica	M	Preta	40	Casado	02
Marcel	Eletrotécnica	M	Parda	27	Casado	01
Chico	Eletrotécnica	M	Parda	20	Solteiro	---
Carvalho	Eletrotécnica	M	Parda	26	Casado	---
Fernando	Eletrotécnica	M	Parda	25	Solteiro	---
Santos	Eletrotécnica	M	Parda	29	União Estável	---
Sebastian	Eletrotécnica	M	Parda	49	Casado	03
Júnior	Eletrotécnica	M	Branca	26	Solteiro	---
Régis	Eletrotécnica	M	Parda	32	Casado	01
Silvano	Eletrotécnica	M	Preta	32	Solteiro	---
Guga	Eletrotécnica	M	Parda	36	União Estável	05
Sócrates	Eletrotécnica	M	Branca	23	Casado	01
Jesuíno	Eletrotécnica	M	Branca	24	Casado	01
Narciso	Eletrotécnica	M	Parda	29	União Estável	---
Progresso	Eletrotécnica	M	Parda	39	Casado	02
Magno	Eletrotécnica	M	Preta	29	Casado	04
Rodrigo	Eletrotécnica	M	Preta	35	Casado	02
Drica	Edificações	F	Branca	34	Solteira	04
Dalto	Edificações	M	Preta	25	Solteiro	---
Júlio	Edificações	M	Parda	21	Solteiro	---
Platão	Edificações	M	Parda	42	Casado	02
Léo	Edificações	M	Branca	27	Solteiro	---
Milly	Edificações	F	Parda	25	Solteira	01



Nota-se dentre os participantes da pesquisa a predominância de estudantes do sexo masculino, situação que pode ser justificada pela área dos cursos oferecidos: Edificações e Eletrotécnica. As duas mulheres são alunas do curso de Edificações. Portanto, no curso de Eletrotécnica não há alunas do sexo feminino.

No que tange à idade, percebemos certa juvenilização dos atores sociais pertencentes ao PROEJA, posto que 14 investigados têm idade entre 20 e 29 anos, 07 tem entre 30 e 39 e apenas 03, entre 40 e 49 anos. Segundo Rummert (2007) a redução da idade mínima para realização do exame supletivo incentivou os adolescentes e jovens a não insistirem no ensino regular. Além do que a entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores que os direcionam para os cursos de menor duração. Esses jovens, muitas vezes, chegam até a escola com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o Ensino Médio (EM) para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho (DIPIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65). Outro fator seria a exclusão que o sistema de ensino tem promovido nas décadas recentes, pois, muito embora a oportunidade de acesso à EB tenha sido expandida, não se tem garantido a permanência dos estudantes nessa fase até a sua conclusão, devido a vários fatores de cunho social e econômico.

No que se refere à cor, a maioria dos entrevistados se identifica como sendo de cor preta ou parda. Nesse sentido, a Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2016) afirma que em 2015, dentre os 204,9 milhões de brasileiros, mais da metade (53,9%) se declararam de cor ou raça preta ou parda, enquanto o percentual dos que se declaravam brancos foi de 45,2%.

Em relação a essa população preta ou parda, a PNAD 2015 (IBGE, 2016) revela que, além da renda familiar a raça ou cor também tem sido determinante no acesso, permanência ou abandono, bem como no desempenho escolar. Segundo essa PNAD, a média de anos de estudos da população branca, no ano de 2015, era de 8,8 enquanto da população preta ou parda era de 7,0 anos. Também somam números maiores no quesito distorção idade-série, pois, em 2015, 53,2% dos estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos de idade cursavam níveis de ensino anteriores ao ensino superior, como o fundamental e o médio, enquanto apenas 29,1% dos estudantes brancos estavam nessa mesma situação. Ademais, a proporção de estudantes fora da escola é maior entre os pretos ou pardos que entre os brancos. O quadro a seguir se propõe a demonstrar esses dados.

Quadro 03 - Demonstrativo da população brasileira fora da escola ou com distorção idade-série, por idade, nível de ensino, raça ou cor

<b>Faixa etária</b>	<b>Branca</b>	<b>Preta ou Parda</b>
De 6 a 10 anos (nos anos iniciais do Ensino Fundamental)	8,2%	8,9%
De 11 a 14 anos (nos anos finais do Ensino Fundamental)	17,8%	24,6%
De 15 a 17 anos (no Ensino Médio)	32,2%	46,3%
De 18 a 24 anos (no Ensino superior de graduação)	73,5%	87,2%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da PNAD 2015 (IBGE, 2016).

Nas últimas décadas, principalmente no Governo Lula (2003-2010) e no primeiro mandato do Governo Dilma (2011-2014), foram implementadas políticas educacionais que proporcionaram o aumento do acesso da população à educação em seus vários níveis. No ensino superior, a ampliação do acesso ocorreu por meio da expansão das Universidades Federais, dos Institutos Federais e de estímulos ao ingresso nas universidades privadas através de programas de financiamentos reembolsáveis, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e não reembolsáveis, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), bem como a política de reservas de vagas nas Universidades e Institutos Federais para estudantes oriundos de escolas públicas e pertencentes a grupos étnico-raciais (Lei nº 12.711 – BRASIL, 2012). Mesmo assim, apenas 12,8% da população preta ou parda<sup>43</sup> com idade entre 18 e 24 anos estão matriculados e frequentando um curso de nível de graduação, enquanto que a população branca nessa faixa etária somam 26,5% nesse nível de ensino.

Os pretos e pardos também se constituem em quase o dobro da população branca quando se trata do quesito “sem instrução” referente à população com 25 anos ou mais, sendo que os brancos somavam 7,4%, enquanto que os pretos e pardos significavam um percentual de 14,4% da população brasileira que não possui qualquer instrução (IBGE-PNAD, 2015).

Em relação ao risco de abandono escolar, em documento que trata do “Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa”, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012) ressalta que o trabalho infantil é uma causa significativa do abandono escolar e considera que todas as crianças que exercem alguma atividade paralela com os estudos encontram-se em risco de deixar a escola. Apesar de a

<sup>43</sup> Em 2005, a população preta ou parda que frequentava o ensino superior era de 5,5% e a branca de 17,8%. No período entre 2005 e 2015, as políticas que incentivaram o ingresso no ensino superior beneficiaram os pretos ou pardos, tendo em vista que de 5,5%, em 2005, passaram para 12,8%, em 2015, o que significa um aumento de 133%, enquanto que a população branca que frequentava esse nível de ensino passou de 17,85% em 2005, para 26,5%, em 2015, o que significa aumento de 49%. Todavia, 12,8% de pretos e pardos na universidade sequer alcançou o número de brancos que já frequentavam o ensino superior em 2005 e, em 2015, não chegaram à metade na população branca que estavam nas universidades.

legislação brasileira proibir o trabalho àqueles com menos de 16 anos, na faixa dos 06 aos 10 anos de idade existiam, em 2009, 214.574 crianças nessa condição (1,3%). Mais uma vez, as crianças negras são as mais atingidas, sendo que entre as brancas, a taxa era de 1% (67.798) e entre as negras, de 1,6% (145.328). Situação grave, alerta o referido documento, tendo em vista que o número de crianças de 11 a 14 anos que só trabalhavam, ou seja, já teriam abandonado a escola, era cerca de 20 vezes maior que na faixa de 06 a 10 anos.

Um dos fatores que estaria contribuindo para o trabalho infantil e, conseqüente fracasso escolar, por meio da repetência e do abandono, estaria relacionado com a renda da população e diz respeito à falta de Segurança Alimentar<sup>44</sup>. Nesse quesito, as crianças pretas ou pardas são as que mais residem em domicílios com Insegurança Alimentar (43,1%), em todos os seus graus<sup>45</sup>, enquanto que dentre as crianças brancas 25,1% encontravam-se nas mesmas condições, conforme a PNAD 2015 (IBGE, 2016).

Em suma, o atraso no acesso, o fracasso devido às repetências e o abandono escolar têm gerado a distorção em idade-série e o afastamento da escola por longo período e, conseqüentemente, a demanda pela EJA e demais mazelas sociais e econômicas. Na perspectiva econômica, a PNAD 2015 demonstra que os rendimentos médios da população economicamente ativa, com 16 anos ou mais, são estritamente relacionados com o nível de escolaridade e também com a raça ou cor. As pessoas sem instrução ou com pouca escolaridade, assim como os pretos e pardos tendem a exercer trabalhos informais e estes proporcionam baixo retorno financeiro. Em 2015, os trabalhadores brancos que exerciam trabalhos formais eram 65,8% e trabalhos informais, 34,2%, sendo notável a supremacia da formalidade entre os brancos. Quanto aos trabalhadores pretos e pardos a situação mostrou-se bastante diferente: 51,7% exerciam trabalhos formais e 48,3% trabalhos informais, sendo que quase a metade deles está na informalidade.

---

<sup>44</sup> O IBGE utiliza a Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA) que classifica a situação de segurança alimentar de acordo com a percepção das famílias em relação ao acesso aos alimentos, sendo considerada como situação de Segurança Alimentar: quando se tem acesso regular e permanente a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente e sequer se sente na iminência de sofrer restrição no futuro próximo (IBGE, 2016).

<sup>45</sup> De acordo com a EBIA, a Insegurança Alimentar é classificada em três graus, a saber: Insegurança Alimentar Leve: preocupação ou incerteza quanto à disponibilidade de alimentos no futuro em quantidade e qualidade adequadas; Insegurança Alimentar Moderada: redução quantitativa de alimentos e/ou ruptura nos padrões de alimentação resultante da falta de alimentos entre os adultos; Insegurança Alimentar Grave: redução quantitativa de alimentos e/ou ruptura nos padrões de alimentação resultante da falta de alimentos entre adultos e/ou crianças; e/ou privação de alimentos; fome (IBGE, 2016).

Conforme demonstram as PNADs de 2009 e 2015 (UNICEF, 2012; IBGE, 2016) as desigualdades sociais resultam em desigualdades escolares e estas, por sua vez, num círculo vicioso, mantêm as desigualdades sociais.

Quanto ao estado civil, somando-se os casados e os que vivem em união estável, os solteiros restam em minoria.

No intuito de demonstrar a profissão e a renda pessoal dos participantes da pesquisa, desenhamos o quadro a seguir com essas informações.

Quadro 04 – Profissão e renda dos participantes da pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Profissão</b>	<b>Renda pessoal em salários mínimos</b>
Silvestre	Trabalhador informal - Pintor (de paredes)	De 2 a 4
Chaves	Calheiro	Até 2
Marcel	Motorista	Até 2
Chico	Estagiário de Eletrotécnica	Até 2
Carvalho	Eletrotécnico	De 2 a 4
Fernando	Motorista	Até 2
Santos	Eletricista Instalador	De 2 a 4
Sebastian	Magarefe <sup>46</sup>	Até 2
Júnior	Trabalhador Informal (eletricista, encanador, montador de móveis, escamação e retirada de espinha de peixe)	Até 2
Régis	Técnico em Elevadores	De 2 a 4
Silvano	Trabalhador informal (eletricista, técnico em ar condicionado)	Até 2
Guga	Operador de máquina	Até 2
Sócrates	Laboratorista (Elétrica)	Até 2
Jesuíno	Trabalhador Informal - Eletricista	De 2 a 4
Narciso	Trabalhador informal - Técnico em Eletricidade	De 2 a 4
Progresso	Eletricista Industrial	De 2 a 4
Magno	Logística em produção de colchões	Até 2
Rodrigo	Coordenador em Manutenção (elétrica e hidráulica)	De 2 a 4

<sup>46</sup> Pessoa responsável por abater o gado nos matadouros, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009).

Drica	Vendedora	Até 2
Dalto	Auxiliar Técnico (de eletrotécnica)	Até 2
Júlio	Auxiliar Administrativo	Até 2
Platão	Peixeiro	Até 2
Léo	Estudante	Até 2
Milly	Auxiliar de Produção Gráfica	Até 2

Conforme descrito no quadro supra, 08 participantes da pesquisa declararam que sua renda pessoal é de 02 a 04 salários mínimos e os outros 16 possuem renda pessoal de até 02 salários mínimos. De acordo com os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>47</sup>, a população com renda familiar de até 02 salários mínimos pertencem a classe E, são da classe trabalhadora e, segundo a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP)<sup>48</sup>, apenas 0,2% de seus integrantes possuem curso superior. A classe E, juntamente com as classes C2, D constituem a classe trabalhadora que correspondem a 167 milhões de brasileiros.

A renda familiar declarada pelos participantes da pesquisa se mantém nos dois patamares: até 02 salários mínimos e de 02 a 04 salários mínimos. Todavia, a renda *per capita* acaba sendo reduzida, devido ao número de pessoas que vivem dessa renda, conforme ilustra o quadro abaixo.

Quadro 05 – Distribuição dos trabalhadores-estudantes por renda familiar e per capita

<b>Renda Familiar</b>	<b>Até 2 salários mínimos</b>	<b>De 2 a 4 salários mínimos</b>	<b>De 04 a 10 salários mínimos</b>
Número de estudantes	4	19	1
Número de pessoas que vivem dessa renda	9	64	5
Média de pessoas que vivem dessa renda	Média 1,8	Média 3,38	Média 5
Renda per capita aproximada <sup>49</sup>	0,83 salários mínimos	0,84 salários mínimos	1,4 salários mínimos

<sup>47</sup> Fonte: [www.ibge.org.br](http://www.ibge.org.br)

<sup>48</sup> Fonte: [www.abep.org](http://www.abep.org)

<sup>49</sup> Para chegar a este número foi considerado o maior e o menor valor em salários mínimos. Em ambos os casos o valor em salário mínimo foi multiplicado pelo número de alunos que possuem essa renda e o resultado foi dividido pelo total de pessoas que dependem dessa renda (Menor valor - Ex: 2 salários x 18 = 36 ÷ 64 = 0,56; Maior valor - Ex: 4 salários x 18 = 36 ÷ 64 = 1,1).

Considerando a renda familiar e o número de pessoas que vivem dessa renda, dentre os 24 alunos que participaram da pesquisa, apenas para um aluno a renda per capita é de 0,8 a 2,5 salários mínimos e 23 deles possuem renda per capita entre 0,5 e 1,1 salários mínimos. Isso significa em média uma renda per capita de aproximadamente 80% (oitenta por cento) de um salário mínimo. Traduzindo em valores, considerando que o salário mínimo era, no momento da pesquisa, de R\$880,00 (reajustado a partir de 1º janeiro de 2016, por meio do Decreto nº 8.618/2015), 23 dos estudantes investigados vivem com cerca de R\$704,00 brutos. Se descontarmos os percentuais relativos à Contribuição da Previdência Social (8%) e vales-transporte (6%), que obrigatoriamente ocorre para os que possuem trabalho formal, o valor líquido seria de R\$605,00.

## 5.2 O CONTEXTO FAMILIAR

Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que a educação escolar está intimamente ligada à educação familiar que a precede. Em suas palavras:

O sucesso de toda educação escolar e, mais geralmente, de todo TP<sup>50</sup> secundário depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo, e sobretudo, quando a escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história: sabe-se que através do conjunto de aprendizagens ligadas à conduta cotidiana da vida e em particular através da aquisição da língua materna ou manipulação dos termos e das relações de analogia, criam-se disposições lógicas que são dominadas pelo estado prático, disposições essas mais ou menos complexas e mais ou menos elaboradas simbolicamente, segundo os grupos ou as classes, que predispõem inegavelmente para o domínio simbólico das operações implicadas por uma demonstração matemática assim como pela decifração de uma obra de arte (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 65).

Desta forma, conhecer a trajetória de vida dos estudantes participantes da pesquisa, suas origens, entender um pouco suas relações familiares, do contexto familiar em que estiveram inseridos ao longo da infância, adolescência e juventude, faz-se necessário para a apreensão de sua trajetória escolar.

### 5.2.1 A Educação Escolar no Contexto Familiar

Em relação à escolarização dos pais dos participantes da pesquisa, não há pais que possuam formação em nível superior; 34% possuem EM e, dentre os alunos que responderam a essa questão, 66% são filhos de pais que não concluíram o EM, sendo que, dentro desse

---

<sup>50</sup> Trabalho Pedagógico.

percentual, prevalecem os que não completaram o EF (38%) e restam ainda 8% que não foram alfabetizados. O gráfico que segue, demonstra claramente esses dados.

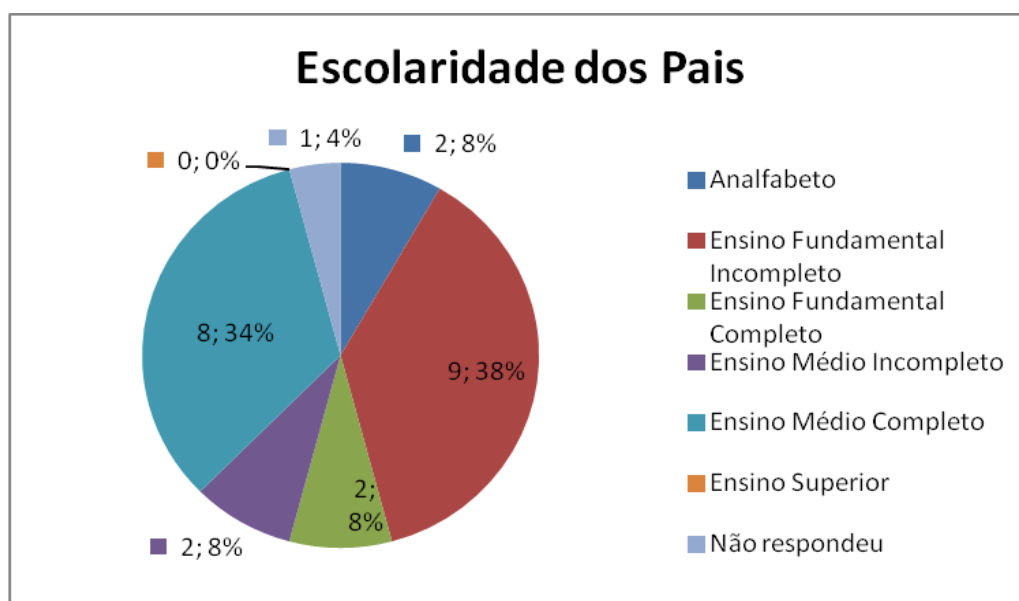


Gráfico 01<sup>51</sup> – Escolaridade da família: os pais

Ao analisar os dados referentes às mães dos participantes da pesquisa, pode-se perceber uma melhora relativa ao número de anos estudados em comparação aos pais.

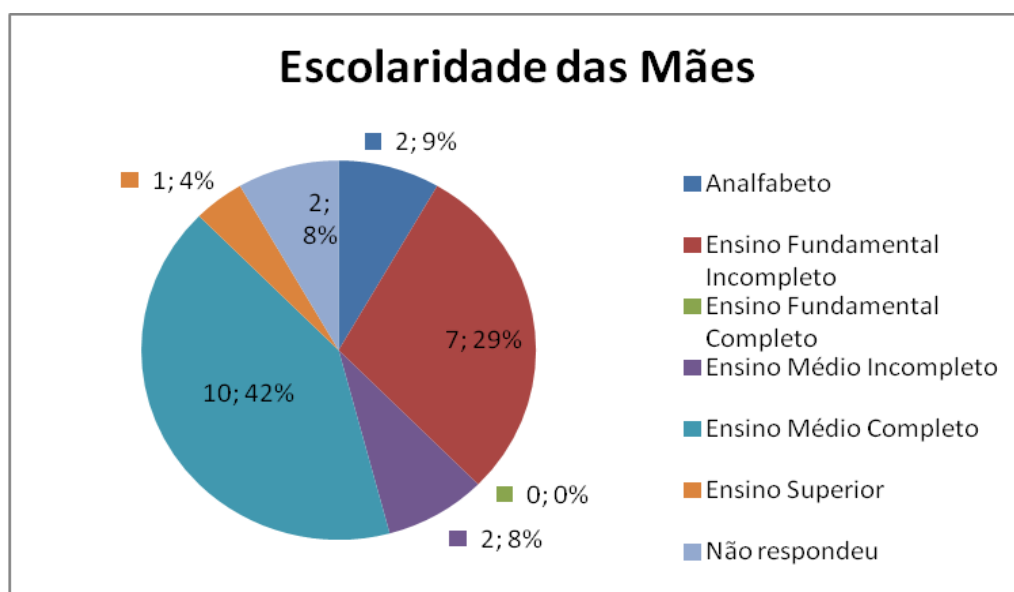


Gráfico 02 – Escolaridade da família: as mães

<sup>51</sup> Todos os gráficos apresentados neste trabalho demonstram o número de participantes que se enquadram naquele dado e o percentual que esse número corresponde com relação ao total dos participantes da pesquisa. Por exemplo: Analfabeto: 2; 8%, onde “2” indica número de participantes que declararam que os pais não são alfabetizados e “8%” indica o percentual que 2 significa, considerando que 24 trabalhadores-estudantes participaram da pesquisa.

O analfabetismo, no entanto, mostra-se presente também dentre as mães em mesmo número que os pais. Todavia, a quantidade de mães que tem EM completo (42%) supera a dos pais e os 29% que não concluíram o EF é um número menor que o encontrado dentre os pais. Uma das mães (4%) possui curso superior. Fato, porém, que não pode ser comemorado, tendo em vista que o dobro não possui qualquer escolarização.

Dentre 15 casados ou que vivem em regime de união estável, mais da metade das esposas já tem EM completo. Há duas esposas estudantes de nível superior (13%). O analfabetismo não está presente nesse grupo.

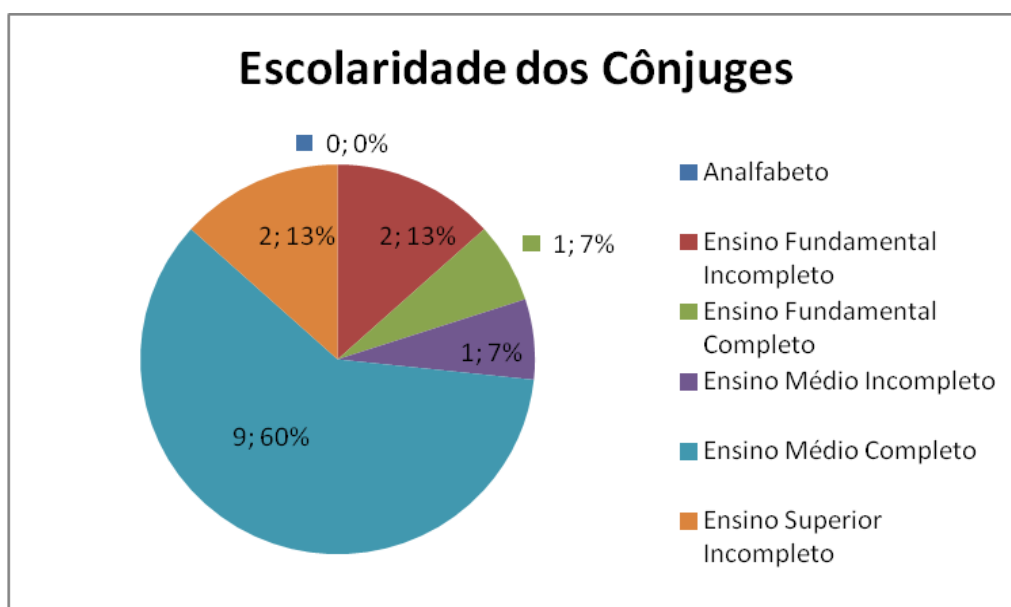


Gráfico 03 – Escolaridade da família: os cônjuges

O fato de não haver nenhum analfabeto dentre os cônjuges pode significar uma pequena evolução com relação à geração anterior (dos pais dos participantes), já que dentre os pais e mães ainda resta uma média aproximada 8,5% de analfabetos. Esse fato indica que mesmo que a escolarização ainda não esteja universalizada, já tem havido, nas últimas décadas, um acesso maior à educação escolar.

### 5.2.2 O Trabalho no Contexto Familiar

No intuito de compreender o contexto familiar com relação ao trabalho, apresentamos o quadro abaixo que demonstra a ocupação dos familiares. Devido ao fato que 15 dentre os 24 participantes da pesquisa são casados ou vivem em regime de união estável, tabulamos também a ocupação dos cônjuges. Lembrando, porém, que se tratam de esposas, tendo em



vista que há apenas duas mulheres que participaram da pesquisa e ambas declararam-se solteiras.

Quadro 06– Ocupação dos familiares dos participantes da pesquisa

<b>Participantes</b>	<b>Profissão do pai</b>	<b>Profissão da mãe</b>	<b>Profissão da esposa</b>
Silvestre	Trabalhador rural /Falecido	Aposentada	Técnica em Edificações
Chaves	Caminhoneiro	Dona de Casa	Funcionária Pública/Técnica em Desenvolvimento Infantil
Marcel	Trabalhador rural	Do lar	Operadora de Caixa
Chico	Autônomo	Desempregada	-----
Carvalho	Funcionário Público	Do lar	Auxiliar de produção
Fernando	Pedreiro	Autônoma	-----
Santos	Falecido	Faxineira	Do lar
Sebastian	Não informada	Do lar	Do lar
Júnior	Gerente de aterro sanitário	Falecida	-----
Régis	Lavrador	Servidora Pública	Estudante
Silvano	Mecânico	Secretária	-----
Guga	Falecido	Aposentada	Do lar
Sócrates	Trabalhador Rural	Recepcionista	Autônoma
Jesuíno	Eletricista	Não informada	Dona de casa
Narciso	Não informada	Empregada doméstica	Estagiária de advocacia
Progresso	Pedreiro	Do lar	Vendedora
Magno	Bombeiro	Faxineira	Autônoma
Rodrigo	Motorista	Empregada Doméstica	Do lar
Drica	Aposentado	Falecido	-----
Dalto	Não informada	Faxineira	-----
Júlio	Funileiro/Pintor de carro	Cabeleireira	-----
Platão	Jardineiro	Do lar	Empregada Doméstica
Léo	Falecido	Servidora pública	-----
Milly	Policial Militar	Do lar	-----

Dentre os três que não informaram a profissão do pai, cruzando os dados dos questionários com as entrevistas, observamos que um não nunca conheceu o pai, que foi o caso de Sebastian, que relata: “Fui criado sem pai. Fui criado por meus avós. Minha mãe ia trabalhar eu ficava com meus avós. No meu registro não tem nome do pai e o sobrenome é dos meus avós”. O segundo caso foi o de Narciso, que teve problemas de relacionamento com o pai e não consegue dizer qual é sua profissão e diz: “[...] eu saí de casa com treze anos de idade. Tipo, meu pai me mandou embora porque eu contei pra minha mãe que ele traiu ela. [...] Eu fui e nunca mais voltei pra casa”. O terceiro, Dalto, em momento algum toca no assunto pai. Quando narra sua infância e adolescência sempre se refere somente à mãe.

Também em relação ao pai, há a situação de Silvestre que o pai é falecido desde que o ele era criança e, mesmo assim, ele informou sua profissão. Fernando relata que: “fui criado, na verdade, pela minha mãe e pelo meu finado padrasto. Meu pai, eu estou conhecendo agora, em 2013 eu conheci meu pai. Até então, não conhecia meu pai, não fui criado por ele. Até, lá na profissão, do questionário, coloquei a do meu padrasto. Que é ele que me criou”.

A descrição das profissões dos pais torna evidente que todos são pertencentes à classe trabalhadora e a maioria é constituída de trabalhadores braçais e, provavelmente, vivem ou viveram em condição de baixa renda salarial.

No que tange às mães, o quadro não mostra grandes discrepâncias se comparado com os pais. Há uma grande incidência de mães que exercem a função de dona de casa, sendo sete e que corresponde a um terço do total, se descontadas as falecidas e o caso do estudante que não informou. Dessa forma, observa-se que ou o sustento da família dependia exclusivamente do pai ou o acréscimo que o trabalho dessas mães trazia para o lar não se configurava como significativo.

Todavia, cruzando os dados dos questionários com as entrevistas, verificamos que as duas mães que atualmente estão aposentadas, quando da infância dos participantes da pesquisa eram responsáveis pelo sustento da família. Uma delas era viúva e capinava quintais para sustentar a família e a outra, casada com o pai do participante da pesquisa, mas que devido ao alcoolismo não trabalhava, mantinha a família através do trabalho na lavoura e, posteriormente, vindo para a cidade, trabalha informalmente em serviços domésticos. Nesse sentido, nota-se um número significativo de mães que trabalham em serviços domésticos (faxineira, lavadeira, passadeira e empregada doméstica).

No grupo das esposas, assim como no grupo das mães, há ainda incidência significativa (um terço) de donas de casa e a informalidade também se apresenta, sendo duas das esposas autônomas.

As atividades profissionais exercidas pelos irmãos e irmãs dos participantes apresentam uma variação maior que as dos pais e mães. Alguns são comerciantes, outros trabalham na área administrativa. No caso das irmãs, da mesma maneira que ocorre com as mães, há uma incidência significativa de ocupação de donas de casa e na área de serviços domésticos. Há casos que supostamente exercem trabalho informal (vendedora, costureira). Os irmãos também estão atuando na área de limpeza (serviços gerais/zelador) e alguns na área de prestação de serviços, sendo que algumas ocupações pressupõem emprego formal<sup>52</sup> (tapeceiro, vigilante) e outros que podem ser informais<sup>53</sup> ou por conta própria<sup>54</sup> (eletricista, pedreiro, técnico de máquina de costura, técnico instalador).

A partir dos dados descritos, é perceptível que as profissões desses familiares, pais, mães, irmãos e cônjuges, não estão dentre as que possuem prestígio social.

### 5.3 AS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS

As referências bibliográficas basilares da pesquisa aqui relatada, principalmente Bourdieu (2009, 2013), Lahire (1997), Dubet (2003), Thin (2006) e Charlot (2000), indicam que o “habitus” não depende apenas da origem ou da classe social, mas também das experiências individuais. Credo nisso, passamos a discorrer acerca das trajetórias individuais. Essa categoria de análise, como indicado anteriormente, foi subdividida em duas subcategorias: reconstruindo as trajetórias escolares dos trabalhadores-estudantes na Educação Básica; e reconstruindo as trajetórias profissionais dos trabalhadores-estudantes.

#### 5.3.1 Reconstruindo as Trajetórias Escolares dos Trabalhadores-estudantes na Educação Básica

A idade de ingresso na educação escolar apresenta-se em conformidade com o esperado e com a legislação vigente à época em que os participantes da pesquisa atingiram à

---

<sup>52</sup> **Trabalho formal**, segundo o glossário da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (IBGE, 2016), refere-se a trabalho com carteira assinada, incluindo os trabalhadores domésticos; militares e funcionários públicos estatutários, bem como os empregadores e trabalhadores por conta própria que contribuem para a previdência social.

<sup>53</sup> **Trabalho informal** refere-se ao trabalho sem carteira assinada, incluindo os trabalhadores domésticos, empregadores e trabalhadores conta própria que não contribuem para a previdência social, trabalhadores não remunerados, bem como os trabalhadores na produção para o próprio consumo e na construção para o próprio uso, segundo o glossário da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (IBGE, 2016).

<sup>54</sup> Segundo o glossário da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (IBGE, 2016), **conta própria** é considerada a pessoa que trabalha explorando o seu próprio empreendimento, sozinha ou com sócio, sem ter empregado e contando, ou não, com a ajuda de trabalhador não remunerado.

idade escolar, que era de sete anos para iniciar o primeiro ano da Educação Básica (EB), conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 07 – Distribuição dos participantes da pesquisa por idade de ingresso na educação escolar

<b>Participantes</b>	<b>Idade de Ingresso na escola</b>	<b>Total</b>
Júnior	04 anos	03
Marcel		
Jesuíno		
Carvalho	05 anos	05
Fernando		
Régis		
Progresso		
Milly	06 anos	03
Santos		
Drica		
Júlio	07 anos	11
Silvestre		
Chaves		
Chico		
Silvano		
Guga		
Sócrates		
Narciso		
Magno		
Rodrigo		
Dalto	08 anos	02
Léo		
Platão	08 anos	02
Sebastian		

Apenas 02 participantes da pesquisa ingressaram com atraso de um ano.

Os 19 que iniciaram os estudos entre 05 e 07 anos estão dentro do previsto legalmente para o ensino público, considerando que as escolas públicas, em conformidade com o Artigo 208 da CF/1988 (IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de

idade), ofertavam a pré-escola, com ingresso a partir de 05 anos e a partir dos 07 anos, independente de terem ou não cursado o pré-escolar, todas as crianças eram matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Chamou atenção o fato de 03 participantes terem iniciado a educação escolar aos 04 anos, tendo em vista que apenas em 2009 houve a reforma do Artigo 208, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que, depois disso, passou a garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”, bem como o Artigo 31 da LDB nº 9.394/96, que trata da Educação Infantil, só foi reformado em 2013 (Lei nº 12.796, de 04/04/2013), passando a garantir: “II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. Os participantes do estudo explicam tal discrepância dizendo: “estudei até a oitava em escola particular” (Jesuíno). “Aí, quando eu tinha 10, 11 anos, minha mãe ficou doente e fui pra um colégio Estadual (Júnior). Ou seja, estes dois entrevistados indicam ter estudado, em algum momento, em escolas particulares. Marcel foi o único que declarou ter ingressado em escola pública nessa idade: “Comecei com 04 anos. Fiz o pré duas vezes, porque mudou, só podia entrar com 05 anos. A escola era da prefeitura, eu acho”.

A conformidade ocorrida no ingresso na educação escolar não se repete com relação à idade de conclusão do Ensino Fundamental (EF), para a qual se espera que ocorra até os quinze anos, conforme demonstra o quadro que segue.

Quadro 08 – Distribuição dos participantes da pesquisa pela idade em que concluíram o Ensino Fundamental

<b>Participantes</b>	<b>Idade em que concluíram o Ensino Fundamental</b>	<b>Grupo por Faixa Etária</b>	<b>Total</b>
Jesuíno	14 anos	Até 15 anos	06
Régis	14 anos		
Carvalho	15 anos		
Santos	15 anos		
Magno	15 anos		
Milly	15 anos		
Silvano	16 anos	Ente 16 e 18 anos	08
Drica	16 anos		
Júnior	17 anos		
Progresso	17 anos		
Júlio	17 anos		
Platão	17 anos		

Marcel	18 anos		
Chico	18 anos		
Fernando	19 anos	Entre 19 e 24 anos	06
Léo	19 anos		
Narciso	20 anos		
Rodrigo	20 anos		
Sócrates	21 anos		
Dalto	23 anos		
Guga	28 anos	Entre 25 e 29 anos	01
Silvestre	30 anos	Acima de 30 anos	03
Chaves	33 anos		
Sebastian	46 anos		

Dentre os 24 participantes da pesquisa, apenas 06 concluíram o EF até os 15 anos. Oito concluíram entre 16 e 18 anos, momento em que deveriam estar terminando a etapa seguinte, o Ensino Médio (EM). Na faixa etária que deveriam estar cursando e até mesmo concluindo um curso superior, seis deles estavam terminando o Ensino Fundamental (EF). E após os 25 anos, etapa da vida em que a educação escolar básica e até mesmo a de ensino superior já deveriam estar consolidadas, restando apenas a oportunidade de optar ou não por uma pós-graduação, quatro deles ainda não possuíam, frise-se, o Ensino Fundamental, sendo que desses quatro, três concluíram essa etapa após os 30 anos.

De acordo com a PNAD (IBGE, 2014) em 2014 apenas 25,5% dos brasileiros com mais de 15 anos tinha EM e desse percentual, somente 51,1% dos estudantes concluíram o EM em idade considerada adequada, até aos 19 anos. Os participantes da pesquisa, no momento da coleta de dados, então, faziam parte dos 74,9 dos brasileiros com 15 anos ou mais que não possuíam o EM e em concluindo o EM, via PROEJA, constituirão nas próximas PNAD o contingente dos 48,9% daqueles que não concluíram o EM na idade considerada própria.

A forma de conclusão do EF ocorreu de diversas formas: por meio de ensino público regular, de escola particular de ensino supletivo, EJA, “Provão”<sup>55</sup>, parte EJA e parte “Provão” e também através da EJA Prisional, como ocorreu com Narciso, que conta: “[...] dentro da

<sup>55</sup> Exame supletivo previsto no Artigo nº 38 da LDB nº 9.394/96 e aplicado pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC/MT). O “provão” habilita ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Podem se inscrever para o exame de Ensino Fundamental o candidato cuja idade, na data da prova, for igual ou superior a 15 (quinze) anos; para o Ensino Médio, o candidato cuja idade, na data da prova, for igual ou superior a 18 (dezoito) anos, independentemente de comprovação da escolaridade anterior.

cadeia eu resolvi focar nos meus estudos. Lá tinha uma escola, escola de EJA, onde eu consegui, lá dentro mesmo, eliminar o meu ensino básico. Eu parei na sétima série, então, ainda tinha que terminar a sétima e a oitava pra eliminar”.

Os entrevistados, com exceção de três, apresentam trajetórias de descontinuidade ou de fracasso na educação escolar, ou, ainda, da combinação de ambas. Na trajetória de Carvalho, Jesuíno e Régis não houve abandono precoce do processo de escolarização, de modo que concluíram a EB antes de completar 19 anos. Quando ingressaram no PROEJA já haviam concluído o EM. Jesuíno, além de ter concluído o EM, já havia cursado um semestre de um curso superior em uma universidade privada e Régis já possuía curso superior e pós-graduação.

Carvalho explica a continuidade apresentada em sua trajetória escolar dizendo ter gosto pelo estudo:

**Eu sempre gostei de estudar.** Eu terminei os estudos com 18 para 19 anos (EM). Aí, de lá pra cá, fiquei um tempo sem estudar. Não fiquei bastante tempo. Menos que oito anos [sem estudar]. Eu **sempre gostei de estar na escola, sempre gostei de estudar** (CARVALHO. Grifo nosso<sup>56</sup>).

Mesmo declarando que “gosta” de estudar e de não ter tido sua trajetória escolar interrompida durante a EB, Carvalho a interrompeu após o término dessa fase, não chegando a um curso superior. Paradoxalmente, não é possível saber se Carvalho “gosta” de estudar porque teve êxito ou se teve êxito pelo fato de “gostar” de estudar.

Jesuíno também narra a continuidade em sua trajetória escolar durante a EB:

Meu estudo sempre foi tranquilo, estudei até a oitava em escola particular, o terceiro eu terminei com dezessete anos, só que quando eu entrei no PROEJA eu fiz a inscrição errado. Já tinha o Ensino Médio. Fiz direto. [Comecei] com sete anos e terminei com dezessete anos (JESUÍNO).

Coincidência ou não, grande parte da EB, o Ensino Fundamental, de Jesuíno foi cursada em escola da rede privada. Fato que indica que a família desse estudante era provida de mais recursos e/ou com maior disposição para investir na educação escolar do filho que as famílias dos demais participantes da pesquisa. Apenas após o EM é que Jesuíno teve dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho:

Não parei. Fiquei só uns dois anos viajando pela empresa que trabalhava. Aí, voltei estudar aqui já. Nesses dois anos eu **estudei um semestre** na “U” (Universidade particular) de **Engenharia Elétrica**. Aí, larguei mão de lá. Muito puxado e viajava,

<sup>56</sup> Todos os grifos nas falas dos trabalhadores-estudantes pesquisados são nossos e têm o intuito de facilitar a leitura e a interpretação dos dados.

daí não dava, faltava muita aula, difícil de acompanhar, perdia aula, ficava por fora e vim pra cá fazer o técnico (JESUÍNO).

Mesmo estudando em escolas públicas e, inicialmente, da zona rural, Regis narra:

Eu comecei a estudar com cinco anos de idade. [...] Eu tive dificuldades que todo aluno tem logo no início. Aí, da minha primeira série até da quarta série foi na escola rural, da quinta até na oitava série não foi numa escola rural, mas foi numa escola agrícola, sempre estudando em escolas públicas, nunca foi em outro tipo de escola. Eu já me formei em nível **superior em Educação Artística**, modalidade de **Música**. [...] Eu não parei, eu fiz **especialização** em Música Clássica Erudita (REGIS).

Embora Carvalho tenha começado a trabalhar com 15 anos e Jesuíno e Regis com 14 anos, nenhum dos três deixou a EB em detrimento do trabalho. Muito embora Régis tenha tido dificuldade em conciliar os horários de trabalho e das aulas.

Eu fiz Ensino Médio aqui [no IFMT]. Eu não concluí o Ensino Médio aqui porque foi a primeira turma noturna eu trabalhava e estudava e, geralmente, como eu entrei na primeira turma de noturno, que foi em 2002, eu não consegui concluir porque tinha aulas aos sábados. E era aula de química e matemática ou física e matemática no sábado. Eu não podia perder o meu dia de serviço no sábado, por questão burocrática, se eu perdesse o sábado eu perdia sábado e domingo era descontado na minha folha salarial, então, não tinha como. Eu saí daqui, fui pra uma outra escola pública pra terminar (REGIS).

Acerca das razões da não interrupção da educação escolar durante a EB, Régis alega que sempre teve objetivos e também pode contar com o incentivo dos pais:

Como uma criança normal, a gente sempre teve objetivos. Meu pai sempre falava pra mim: –Ou estuda ou trabalha. Ele falava bem assim. Meus pais são do sítio. Mas, nunca deixou de dar instruções pros filhos, ensinar os filhos. Ele nunca parou de incentivar a gente a estudar. Faziam de tudo, não poupavam esforços pra deixar a gente só estudar (RÉGIS).

Ter objetivos desde criança é visto por ele como uma característica normal, própria da criança. Para ele também o fato de serem “do sítio” poderia ter sido motivo para que os pais não priorizassem sua educação escolar, no entanto, apesar disso, os incentivos foram firmes e constantes por parte dos pais.

Outros três entrevistados – Santos, Milly e Drica – conseguiram concluir o Ensino Fundamental sem interrupções. Continuidade que não se manteve ao chegarem ao Ensino Médio:

Bom, eu comecei a estudar com 6, 7 anos, por volta da idade normal, 5, não lembro. **Estudei normal até a oitava**. Da oitava pra lá, comecei a ter complicações. Começava o primeiro, parava, ia de novo, no próximo ano, parava. Demorei quase oito anos pra fazer três, porque ia, desistia, ia, desistia (SANTOS).



**Da primeira até a oitava fiz direto** [...] comecei o primeiro [...] Daí, com 16 anos, fui engravidar. Tentei continuar, mas não consegui (MILLY).

[...] **Eu estudei até o 8º ano.** Concluí o primeiro ano. Aí, fiquei grávida e só comecei o segundo, nunca terminei (DRICA).

Os demais tiveram a educação escolar mais fragmentada.

Narciso estudou sem qualquer interrupção até a sétima série, porém, a partir daí, não conseguiu manter essa continuidade:

Bom, comecei a estudar com sete anos de idade. Passei de tudo normal até a quarta série. Na quinta eu fui para outra escola fazer o ginásio, estudei nessa escola, fiz a quinta, a sexta, a sétima tranquila. [...] Aí, fui desanimando, fui desistindo [...] Aí, parei (NARCISO).

Guga, Chico e Progresso também tiveram suas trajetórias escolares fragmentadas devido à seguidas desistências:

Comecei a 1ª série [...] era muito levado [...] minha mãe me tirou da escola [...] fiquei um ano afastado. [...] fiz até a 6ª. Aí, desisti um tempo. Depois voltei à noite [...] não terminei o ano. [...] Passei por todas essas escolas aí, mas não evoluía nada. Nunca reprovei, só não conseguia evoluir. Parei mais um tempo. Parava pouco, um, dois anos. [...] Eu era **bagunceiro**, mas não era de matar aula. Aí, fiz a 7ª. [...] Entrei e saí várias vezes. Até que consegui terminar a 8ª. Ah, já estava com uns 28 (GUGA).

[...] **parava, voltava**, continuava, estudava, **parava**. [...] Eu estudei, até a sétima série estudei todos os anos certinhos. Aí, na 8ª série já comecei a estudar, só que pela metade do ano parava, voltava, continuava, estudava, parava. Até, depois, a oitava série eu concluí numa escola de CEJA (CHICO).

Eu comecei cedo, criança. [...] Estudei até o Ensino Fundamental, até a oitava série, **sem parar**. Estava com uns 17 anos quando terminei. Terminei atrasado ainda. Não tinha reprovado não. Só **desisti** alguns anos (PROGRESSO).

Progresso, muito embora tenha afirmado que estudou até a 8ª série “sem parar”, isso, de fato, não ocorreu, pois teve várias desistências ao longo do EF, conforme demonstrou em sua fala. A fala de progresso assemelha-se a de Júlio quando diz que não interrompeu os estudos, embora na realidade o tenha feito mais de uma vez:

Na verdade, nunca parei os estudos, apenas me atrasei. [...] Porque mudei de país. Meus pais são separados. Meu pai mora na Espanha e minha mãe ficou no Brasil. Então, eu morava uma época com meu pai e outra com minha mãe. Daí, cada vez que eu mudava, eu parava ou voltava um ano [...] por causa da adaptação da língua (JÚLIO).

Outros pararam ao concluir a quarta série, como Fernando, que voltou à escola após completar 14 anos para concluir a segunda parte do EF. Os quatro anos que faltavam foram

completados de forma fragmentada. Finalmente, após cinco anos de tentativas e desistências, concluiu o EF por meio da EJA.

Comecei cedinho: 4, 5 anos. [...] Fui até a quarta série. Aí eu parei pra ir **trabalhar** [...] Com 14 pra 15 voltei. Pensei em voltar, na verdade. Só que eu não terminei o ano, acho que em meados do ano, nas férias, eu larguei. [...] Completei quinze anos, [...] tive que me matricular. Aí, me matriculei na escola. Eu ia um dia sim, um dia não. [...] **trabalhava** com meu tio, fazendo entrega de móveis e colchões. Trabalhava até às 7h00, 7h30, 8:00 horas da noite [...] Em 2006 [...] eu fui tentar fazer sexta e sétima, acho que estudei três meses. Aí, eu passei meus 16, 17 e 18, tentei de novo com 18 voltar a estudar lá no antigo EF. Tentei estudar lá, mas não lembro porque também desisti. Não sei se foi por **preguiça**. [...] Aí, sobre a questão da escola, eu fui voltar em 2009 que, aí, eu voltei mesmo pra estudar. Fiz sétima e oitava no CEJA. Fiz supletivo. Já estava com 19 anos (FERNANDO).

Dentre os que concluíram o EF após os 30 anos, Chaves fez EJA da 5<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> série e, posteriormente, para concluir a 8<sup>a</sup> fez o Exame Supletivo (“Provão”) da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Concluiu aos 36 anos

Silvestre, mesmo tendo tido acesso a escola na idade considerada adequada, com quase 30 anos possuía apenas a terceira série. Sebastian, abandonou a escola ainda na infância. Na idade adulta, fez EJA das séries iniciais. Parou por 11 anos e retornou à EJA para concluir o EF aos 46 anos

Dos 24 participantes da pesquisa, 21 interromperam sua trajetória escolar em alguma fase da Educação Básica. As respostas sobre os motivos que os levaram a interromper sua trajetória escolar estão sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 09 – Razões pelas quais os trabalhadores-estudantes interromperam a educação escolar na infância ou adolescência

Participante	Trabalho	Desinteresse	Fatores inerentes à escola
Silvestre	X	X	
Chaves	X	X	
Marcel	X		
Chico	X		
Fernando	X	X	
Santos	X		
Sebastian	X	X	X
Júnior	X		
Silvano		X	
Guga	X	X	

Sócrates	X		
Narciso	X	X	
Progresso	X		
Magno	X	X	
Rodrigo	X		
Drica		X	
Dalto	X	X	
Júlio			
Platão	X		
Léo		X	X
Milly	X	X	

Conforme se vê no quadro supra, os principais motivos alegados e que se somam para explicar a trajetória de interrupção dos estudos são o desinteresse e o trabalho.

Vários entrevistados alegam a necessidade de ter de trabalhar como motivo para interrupção dos estudos:

[...] estudei até a 4ª série, só que não terminei [...] não ia na escola direito. [...] parava e voltava. [...] fui pegando os 14 anos, eu parei de novo. [...] não consegui nem continuar com ensino fundamental, porque tinha que **trabalhar**. [...] voltei faz pouco tempo. Fiz o EJA. Fiz a 4ª e 5ª, 6ª e 7ª, depois eu fiz um provão da SEDUC pra concluir a 8ª série e as matérias que estavam faltando (SILVESTRE).

Estudei até a **oitava**. Reprovei duas vezes. [...] Tinha que ajudar meus pais na roça (PLATÃO).

Mas eu parei por força maior de ter que ajudar dentro de casa. Tenho uma família grande de dez irmãos. Aí, tinha que **estar trabalhando** desde cedo para ajudar. Nisso, de passar pra noite estudar, pra poder trabalhar de dia é complicado. Ainda mais quando se é jovem (PROGRESSO).

Acho que comecei com 04 anos em média, fui até, quando eu era filho, era o melhor aluno da escola toda. Aí, minha mãe ficou doente eu fui pra um colégio estadual, daí pra lá foi por água abaixo. Tinha 11 anos. Eu era o melhor aluno que tinha, depois disso, nunca mais consegui fazer nada assim certinho.

Assim, **minha mãe morreu** eu tinha onze anos, com onze anos e meio meu pai já tinha colocado eu na mecânica pra **trabalhar** lavando peça de carro [...] Seis meses depois ele já estava casado com outra mulher, com outros filhos e eu, igual cachorro, ele me tratava (JUNIOR).

Chico, aos 20 anos, também atribui ao fato de trabalhar o motivo de ter abandonado a escola, por várias vezes.

Estudei, até os 14 anos eu estudava todo ano. Aí, depois do 14, eu **comecei a trabalhar** nessa Lan House. Aí, eu parei de estudar, estudava três meses, aí, parava. Comecei estudar de novo com 18. Fiz o primeiro ano, com 19 já não podia estudar

mais. **Comecei a trabalhar** numa pizzaria, trabalhei lá oito meses. [...] Eu estava fazendo esse CEJA. Dois anos você faz em três anos semestres. Eu fiz um ano e meio. Eu comecei trabalhar de pizzaiolo e parei, parei com tudo, faltava um ano e meio e era à noite, matriculei pra de manhã, mas não ia acordar cedo, não era acostumado. [...] Ah, eu gostava de **ganhar meu dinheirinho**. [...] Fiz a prova. Meu irmão fez a matrícula sem me falar, porque **eu não gosto muito de estudar**. Ele só falou pra mim: –Você tem uma prova pra fazer. [...] Aí, eu estudei, **fiquei dois anos estudando sem trabalhar**. Aí, surgiu essa vaga de estágio e consegui lá, e já estou seis meses lá (CHICO).

No entanto, sua declaração que após ingressar no PROEJA ficou “dois anos estudando sem trabalhar”, até que surgiu um estágio na área, sugere que tem um suporte familiar, mesmo que mínimo, que permite que só estude, apesar de não ser mais criança. Todavia, declara também “não gosto muito de estudar” e na adolescência, o trabalho o atraiu mais que a escola, para ganhar seu “dinheirinho”.

A preferência pelo trabalho, devido à recompensa sua imediata, a renda, apresentou-se também em outras falas. O desejo de obter uma suposta independência financeira, fez com que o trabalho fosse mais atraente que a escola:

Tipo assim, eu ia pegando todo servicinho que melhorava meu salário. Minha profissão era **ganhar dinheiro**. Era o que eu queria desde menino (DALTO).

Trabalhei desde doze anos, mas não que meu pai obrigava, porque, tipo assim, eu **queria meu dinheiro**, eu queria porque é bom demais você pegar e **gastar seu dinheiro do jeito que quiser** (SÓCRATES).

Na quarta série, aí, eu parei pra ir trabalhar. Aí, você me pergunta: você foi obrigado? Não. Passava necessidade? Não. [...] **foi mais por opção mesmo**. Eu sempre fui um cara meio que espontâneo [...] (FERNANDO).

Dizeres como “Na quarta série fui trabalhar. Não precisava, mas porque eu quis” (FERNANDO) evidenciam que trabalhar foi mais atrativo para os participantes da pesquisa e que, muitas vezes, não percebem que, por alguma razão, foram atirados na arena do trabalho. De qualquer maneira, percebendo ou não que foram direcionados para o trabalho, uma vez trabalhando, o estudo tornou-se desinteressante.

Pelas respostas, estudar não parece ser natural para o indivíduo ao passo que trabalhar ou ter uma renda, seja esta alcançada por meios lícitos ou ilícitos, é percebido como uma atividade precípua do seu humano.

Entrei pro mundo do crime. Vendia droga. Não usava não, só vendia. Vendia na escola, no bairro. Daí, fui crescendo. Depois comecei a buscar na Bolívia. Ganhava tanto dinheiro que parei de estudar. Fui desistindo da 7ª e da 8ª. Fui **desanimando** (NARCISO).

A relação escola e trabalho está presente nos imaginários, pois, como diz Guga, foi a “falta de interesse de querer progredir profissionalmente” que o fez abandonar a escola.

O rendimento escolar é influenciado pelos capitais, principalmente o econômico e o cultural, que juntamente com inclinação da escola em tratar a todos igualmente, fazem com que as desigualdades socioeconômicas resultem em desigualdades escolares, conforme afirmam Bourdieu (2007) e Bourdieu e Passeron (2013) o que, inclusive, é reconhecido pelo MEC (BRASIL-MEC-INEP-DAEB, 2014, p. 2). O que também mantém a divisão e a hierarquia das classes sociais. No caso desses estudantes investigados, a ausência de Capital Econômico influenciou para que se afastassem da escola, tornando-a pouco interessante frente a outras possibilidades, principalmente, a de ter uma renda.

Os motivos de os trabalhadores-estudantes investigados terem se afastado da escola se entrelaçam: trabalho e desinteresse pelos estudos são citados como motivos centrais para a não permanência na escola. Falando sobre seu desinteresse em estudar, Sócrates diz:

Estudei até a **8ª série** e parei, desisti. Desisti um ano, depois, voltei estudar de novo. Aí, quem **trabalha** no sítio, fazenda, **não era interessado em escola**. Aí, acabei desistindo de novo no primeiro ano. [...] Eu **não interessava por nada**. Não gostava [de estudar]. **Gostava de ficar no trabalho da fazenda, cuidando de boi** (SÓCRATES).

A fala de Sócrates ilustra bem suas crenças e seu “habitus”. O fato de trabalhar na zona rural, à época, pode tê-lo levado a crer que não precisava da educação escolar para exercer as atividades inerentes àquele contexto. Outro momento de sua fala demonstra que Sócrates acredita que era motivado pela família a estudar, tendo em vista que o pai comprova seu material escolar e não deixava que lhe faltasse o básico. Sendo assim, crê que foi o responsável pela descontinuidade nos estudos, devido ao seu desinteresse, já que “não interessava por nada”. No entanto, esse “nada”, na verdade, refere-se ao estudo, porque tinha gosto pelo trabalho na fazenda.

Na perspectiva do desinteresse, os participantes da pesquisa alegam “preguiça” ou “falta de vergonha”:

Assim todas as vezes que parei de estudar eu não tive, como eu posso dizer? Um motivo muito forte. Eu não tive AQUELE motivo, tive que parar por conta disso, tive que parar pra ajudar minha mãe, ah, não tenho, acho que foi mais por **sem vergonha** mesmo, falar a verdade [...] não lembro porque também desisti. Não sei se foi **por preguiça** (FERNANDO).

No entanto, a “preguiça” de Fernando não se aplicou quando o assunto era trabalho, pois “trabalhava até 7h00, 7h30, 8h00 horas da noite”. Quando ficou sem trabalho formal: “—Fazia bico na área de elétrica, fazia bico como garçom, não tinha preguiça não, pegava evento. Tocava o terror (risos). O negócio era não passar necessidade não”.

A fala de Narciso é outro exemplo do entrelaçamento dos motivos que levam ao desinteresse. Narciso, que se considerava o melhor aluno da sala, narra as razões de o interesse pela escolarização ter “sumido”:

Aí, as **influências da idade**, eu acho que eu tinha mais ou menos uns treze, doze anos, na sétima série, por aí. [...] As influências, tipo, me deu outro tipo de visão. Como eu era moleque queria conhecer o mundo de outras formas de visão, aí, ali eu já vi que estava enfraquecendo no grau de aprendizagem, mas desde moleque eu era o melhor aluno. **Bagunceiro**, sempre bagunceiro, sempre pra frente, mas era o melhor aluno da sala. Tinha responsabilidade. [...] **eu saí de casa** com treze anos de idade. Tipo, **meu pai me mandou embora** [...] Aí, a escolaridade foi sumindo dentro de mim porque, tipo, eu estudava, **eu tinha que estudar, eu tinha que trabalhar** e ainda **vendia drogas**. [...] com treze anos eu comecei a mexer, não usar, mas mexer, eu gostava de **ganhar dinheiro**, ostentar, tipo assim, moleque (NARCISO).

Também estes entrevistados dizem:

A gente quando é novo é meio **bagunceiro** e desisti bastante. Assim, começava e não terminava o ano. Não tinha vontade (CHAVES).

[...] não tinha muito interesse pelo estudo. Na verdade, eu ia pra escola, mas era pra **bagunçar**, brigar, essas coisas, namorar, mas estudar que era bom, nada” (SILVANO).

Eu parei na 7ª série. Eu tinha uns 16 anos ou 17 anos. Fui concluir a 8ª série com 20 a 21 anos. Acredito que foi a dificuldade de **chegar cansado**, ter que ficar na sala de aula escutando, pensando. Trabalhava o dia inteiro, daí, **chegava cansado, sem paciência** [...] Eu fiz supletivo, parei na 7ª e fiz 7ª e 8ª e concluí. Aí, também não aguentei (RODRIGO).

Outras falas também evidenciam que existiram várias razões para um mesmo estudante abandonar a escola. Nelas, o desinteresse é justificado pelo fato de não “gostar de estudar” e pela influência das amizades:

Estudei até a quarta série sem parar. Estudei a quinta série e parei. Aí, fiquei um bom tempo parado porque na verdade tipo assim, minha mãe não tem formação assim conhecimento de estudo, aí ela não estava, assim, **não optava por eu estudar** e eu era adolescente também **não queria saber de estudar, não gostava, queria saber de ganhar dinheiro** [...] Aí, eu parei de estudar fiquei sem estudar. [...] Vendia coisas, fazia uns bicos. [...] também tinha **umas amizades** de pessoas também **que não pensava em estudar**, em ter conhecimento (DALTO).

Eu, particularmente, comecei estudar certo. Comecei estudar com 6, 7 anos. Segui até a minha 8ª série. Reprovi na 7ª, devido a, ah, vou falar, à falta de responsabilidade, jovem demais, aquela coisa, pegar aquele tempo de festas, aí desviou bastante a minha trajetória. Essa fase dos 07 aos 15 estudando certinho, mas

dos 15 aos 17 aí, já fiquei, não, vou falar: **rebelde**, conhecendo pessoas, conhecendo coisas novas. Fase de adolescente mesmo. Aí, em parei de estudar, **por causa de amigos**, brincadeira, **falta de responsabilidade**. O pai falava, a mãe falava, mas a gente não liga, parece que vai ter pai e mãe pra sempre. Esse aí é o mal (MAGNO).

O envolvimento com os amigos no ambiente escolar, bem como fora dele, influenciou Magno a se desinteressar pelo estudo. Apesar da declarada “rebeldia” e “falta de responsabilidade” que o afligiu entre os 15 e 17 anos, ele trabalhou como servente de pedreiro desde os 14 anos de idade.

Os relatos acerca das influências dos amigos na descontinuidade do percurso escolar nos lembram de Albernaz, Ferreira e Franco (2003) que concluíram em sua pesquisa que o desempenho escolar tem relação não apenas com o nível socioeconômico da família, mas também com o nível socioeconômico médio da clientela da escola que ele frequenta. Com isso, o estudante de baixo nível socioeconômico é duplamente punido: primeiro devido à situação da família e segundo pelo nível socioeconômico e cultural do grupo escolar em que está inserido. Ao conviver com “pessoas que não pensavam em estudar”, os participantes da pesquisa assimilam esse princípio.

Todos esses estudantes que atribuem a desistência ou o abandono escolar a questões como: preguiça, preferência pela bagunça, falta de gosto pelo estudo e falta de interesse nos remetem à estratégia de retraimento.

Nessa estratégia, segundo Dubet (2003), o desinteresse, o não envolvimento nas atividades escolares, o abandono escolar são saídas de autoproteção. Em um contexto que os exclui e os responsabiliza pelo seu destino, não tendo seu fracasso mais respaldado pelo “destino social”, os indivíduos assumem a responsabilidade pelo insucesso e se autoexcluem como forma de protegerem a si mesmos das críticas e da exclusão e, pelo menos em parte, preservarem sua autoestima, já que como jogadores no campo social da escola “Eles perderam a partida, mas a honra está salva uma vez que eles nada fizeram para ganhar”. Nesse sentido, ter “rebeldia” (MAGNO), ser “bagunceiro” (GUGA; NARCISO; CHAVES), “arteiro” (CHICO), não “gostar” (SÓCRATES; SILVESTRE; CHICO), ou não ter “vontade” de estudar (DALTO; CHAVES), ter “preguiça” (FERNANDO), preferir “ganhar dinheiro” (CHICO; DALTO; SÓCRATES; NARCISO; GUGA) e assim, ser visto como ser “desinteressado” configura-se em estratégias de autoproteção. É melhor retrair-se, não “jogar o jogo”, que entrar na competição e ser derrotado.

Os participantes desta pesquisa assumem a “culpa” pelo desinteresse pela educação escolar.

**Eu tenho culpa**, porque eu estudava e larguei por bagunça, de festa e meninada. Coisa de guri novo, arteiro. Sabia de nada (CHICO)

Eu não tive AQUELE motivo: tive que parar por conta disso, tive que parar pra ajudar minha mãe. Ah, não tenho. Acho que **foi mais por sem vergonha mesmo**, falar a verdade. É aquela coisa, quando se é jovem ainda mais que se mora no interior, você fica meio assim, você já não aquela talvez eu fale isso e vai dar a impressão que eu não tive uma estrutura familiar, até tive uma boa estrutura familiar, mas como eu disse: o **culpado fui eu**, não foi minha mãe ela insistia e também ela falava: –Não vou matar você, pra você ir na escola até porque você não é mais criança, então, quem vai sofrer no futuro vai ser você. Então, o que ela falou está acontecendo hoje (FERNANDO).

Foi por **sem vergonha** mesmo (CHAVES).

As falas de Chico, Fernando e Chaves, assim como as demais, descritas anteriormente, mostram que mesmo sendo garantida pela legislação a universalização do atendimento na EB, com vistas a por fim na elitização desse nível, ainda tem-se produzido o fracasso escolar e a evasão. Desta forma, o Estado não cumpre seu dever e o cidadão, muitas vezes, ainda se sente culpado pela própria condição e vive para saldar uma dívida que não é sua, mas sim, da nação, que, historicamente poderia ter resolvido a questão da educação por meio das políticas públicas e não o fez.

Para Bourdieu (2007) o sucesso acadêmico não depende da habilidade, talento ou dom, tendo em vista que a capacidade ou talento é produto de um investimento de tempo e do Capital Cultural adquirido no seio familiar, que também requer investimento em sua transmissão (Lahire, 1997). Mesmo assim, a ideologia do “dom”, ou melhor, da falta dele, permanece e é explicitada com relação à permanência escolar, na fala de Silvestre:

[...] não ia na escola direito. Não gostava. Não tinha o **dom** muito de estudar não. E parava e voltava [...] porque tinha que trabalhar. Morava no sítio. Eu trabalhava colhendo abacaxi, na roça, junto com meu pai. Meu pai trabalhava na roça também. [...] **agora que eu comecei a estudar duro** [...] (SILVESTRE).

Nas sociedades democráticas, a liberdade é indissociável da afirmação da igualdade de todos. Por outro lado, essas sociedades são também capitalistas, o que pressupõe o mérito e o trabalho. Nesse contexto conflitante, a escola democratizada e acessível a todos os sujeitos, que por sua vez são livres, gera para o indivíduo a autorresponsabilidade. Nessa condição de igualdade de acesso e oportunidade, ele não tem mais a justificativa dos insucessos escolares pautada nas causas sociais, injustiças do sistema ou injustiças “naturais”, já que as crianças do povo eram consideradas menos “dotadas” e menos “ambiciosas” que as da burguesia. No sistema não democrático, a autoestima dos alunos não era afetada, pois não eram iguais perante a educação, as escolhas não eram feitas por eles, as causas eram sociais, causas exteriores a ele e ao seu próprio valor (DUBET, 2001). A democratização do acesso à escola,



sob o princípio da igualdade de acesso e oportunidade a todos, muda isso. No entanto, a escola permanece num contexto social fundamentalmente não igualitário e a segregação deixa de ser enfática no acesso, mas passa a ser realizada durante o percurso dos estudos, em função do seu desempenho. Nesse contexto, “o indivíduo se considera, então, responsável por sua própria infelicidade e se deixa invadir pela consciência infeliz”, pois nem mesmo “os grandes sistemas de consolação, religiosos e políticos, que explicam e justificam as desigualdades, independentemente da ação dos indivíduos, já não conseguem explicar, de maneira eficaz, as desigualdades sociais e os fracassos dos indivíduos” (DUBET, 2001, p. 15). Muito embora os sociólogos não ignorem que “essa competição é socialmente determinada pelas desigualdades sociais”, não há o que impeça que:

[...] do ponto de vista dos indivíduos, seus sucessos e insucessos dependam essencialmente de seu desempenho e de sua qualidade. **Não fracasso na escola porque sou filho de trabalhador sem acesso ao liceu e condenado a ganhar a vida precocemente, mas porque meu desempenho é fraco** (DUBET, 2001, p. 16. Grifo nosso).

Nas palavras dos participantes da pesquisa eles fracassaram na escola porque “não tinha interesse”, por “preguiça”, por ser “sem vergonha”, porque “não gostava de estudar” porque “não tinha muito dom” para os estudos. Esquecendo-se das responsabilidades que lhes foram atribuídas ainda na infância, devido a diversos problemas sociais, como demonstra a fala de Silvestre:

Meu pai trabalhava na roça também. [...] **Ele bebia muito**, aí ficava mais bebendo e **não colocava alimento dentro de casa, minha mãe que tinha que sair pra dar conta da família**. Depois eu vim pra cidade. Aí, não foi fácil também, até porque nossa família era bem humilde, não tinha condições e **a gente tinha que fazer alguma coisa** (SILVESTRE).

Bourdieu (1986, 2007, 2013) chama a atenção para a influência do Capital Cultural, em que o êxito e o fracasso no percurso escolar se deve, em boa parte, à proximidade ou afastamento entre a cultura da escola e a da família. Para o sociólogo, o sucesso acadêmico depende do Capital Cultural previamente adquirido no seio familiar. Depende também do “habitus” social, familiar e individual. Quanto ao “habitus” familiar, inferimos, com base na análise do contexto familiar, que não havia nas famílias dos participantes da pesquisa a cultura do estudo. A educação escolar não era vista como natural, ou como uma trajetória ser trilhada sem interrupções. Isso, de certa forma, explica as trajetórias escolares fragmentadas e a preferência pelo trabalho, já que desse último os indivíduos dependem para sua subsistência.

Circunstâncias da história de vida, como paternidade e gravidez, são também apontadas como motivos para a interrupção dos estudos.

Aí, com 17 anos, a minha mulher engravidou, que era minha namorada na época. Eu tinha terminado a 8ª. Eu tava no 1º, tinha parado no 1º ano. Nessa faixa, assim, que eu parei de estudar de uma vez e **comecei a trabalhar mesmo**. Era difícil. Eu não tinha nada. Daí, comecei a adquirir as coisas (MAGNO).

Da primeira até a oitava fiz direto. Aí, depois que eu engravidei, você fica mais naquela, com a criança, **você quer ficar mais com o seu filho**. Aí, você fica com dó de deixar. Aí, vem aquelas necessidades que vem, agora crescem as necessidades. Meu pai não queria que eu parasse de estudar, só que eu queria trabalhar. Na época, **meu pai até brigou: –Não, não quero que você trabalhe**. Porque ele sabia que se eu fosse trabalhar, eu ia parar de estudar. Aí, eu fui: – Não. Eu vou trabalhar, mas vou continuar a estudando. Fui trabalhar e acabei parando. Fui desanimando. Aí, você vem, vai passando o tempo, você vai saber, você vai querendo só saber de trabalhar. Aí, você arruma um emprego, você arruma outro e como que você quer crescer, aí, você vai ficar só pulando [de um emprego para outro] (MILLY).

É curioso, no entanto, que mesmo tendo “dó de deixar” o filho para estudar, optou em trabalhar, deixando-o da mesma maneira e por um período ainda maior. Milly, semelhante a Chico, (que na juventude pode ficar 02 anos só estudando no PROEJA sem trabalhar) teve, aparentemente, uma história um pouco diferente dos demais participantes da pesquisa no que tange às condições socioeconômicas. O pai de Milly, após a maternidade precoce, insistiu para que ela prosseguisse estudando e não trabalhasse. No entanto, Milly optou em trabalhar. No entanto, a sua fala indica que assimilou com mais avidez os valores do trabalho em detrimento do estudo. A maternidade também foi o que ocasionou o desinteresse de Drica, conforme sua fala: “Porque tive filho. Daí, fui desanimando”.

Nesse aspecto, Jerusa Gomes (1997) ressalta que as meninas são testadas em mais momentos que os meninos. Elas precisam escolher entre a vida doméstica e escolar, entre a maternidade e a escola, ou o emprego e a escola, enquanto para eles o momento de conflito é, quase sempre, entre escola e trabalho. Entretanto, para ambos nesses momentos em que a vida lhes impõe uma escolha, a preterida costuma ser a escola.

Outras razões particulares, de cunho privado e social, podem levar por caminhos tortuosos e contribuir para o fracasso e a descontinuidade escolar.

Eu tive problema com **bebida**, comecei a beber muito, cedo treze anos, doze anos. Com dezoito anos comecei a mexer com droga, só que nunca fui preso, nunca matei. Fumava **maconha só**. Eu não fiquei parado, eu sempre ia na escola, só que chegava faltando dois bimestre eu **desistia**, largava mão de tudo. Terceiro ano, não sei quantas vezes eu fiz, segundo ano, não sei quantas vezes eu fiz. Só que, tipo, eu nunca estagnei, sempre ia, parava, voltava, parava, voltava, sempre matriculava, sempre tentando (JÚNIOR).

As trajetórias escolares de Léo e Sebastian, embora sejam similares às elencadas anteriormente no que tange às interrupções, as explicações que apresentam se diferem das demais, pois, associada às questões individuais, está a questão de a escola não ter conseguido promover a aprendizagem, não havendo, assim, o êxito escolar.

**Não passava da primeira série, não estudava.** Eu ia, não passava. Aí, ia e passava. Fiz até a quinta série. Só que o que eu estudei, **eu não aprendi nada**, eu comecei tudo novamente, comecei primeiro, segundo, terceiro, aí, parei na sétima série. Eu reiniciei o estudo em 98, que eu fiz o primeiro, porque eu peguei meu boletim e comecei tudo de novo, desde o primeiro. Porque eu não sabia nada, nem lia, escrever, nada (SEBASTIAN).

Nesse caso, o fracasso escolar foi vivenciado não por desistência, mas por reprovações e pela não aprendizagem. Mesmo após ter concluído a quinta série, Sebastian afirma que não sabia ler nem escrever e, por isso, na idade adulta voltou à escola de EJA e recomeçou a escolarização a partir do primeiro ano do EF, momento em que foi, de fato, alfabetizado. Em suas palavras: “foi aí que eu aprendi ler. Antes não sabia”.

Léo também narra que teve problemas em relação à aprendizagem, inclusive, na fase de alfabetização:

Eu comecei a estudar que eu me lembre com seis, sete anos. Aí, fui até um tempo certinho. **Reprovei** um ano na quarta série. Na verdade, deixa eu voltar: eu comecei no C.A, fiz a primeira, aí, como eu não **sabia muito ler** na época, meu pai me voltou de novo. Aí, fui certinho até a quarta série. Reprovei. Aí, fiz a quarta de novo. Fiz a quinta, a sexta, **reprovei** na sétima. Aí, fiz um supletivo de sétima e oitava. Aí, fiz o primeiro ano. Chegou no segundo ano, **reprovei**. Aí, desisti. Parei uns dois, três anos de estudar (LÉO).

No questionário, quando inquirido acerca da razão que o levou a interromper os estudos, Léo respondeu: “por desistência mesmo”. Ocorre que não teve sucesso na primeira série, pois foi mantido na mesma série no ano seguinte e também teve reprovações na quarta e na sétima série. Não se sabe a razão dessas retenções, no entanto, ao que indicam os dados, localiza-se nesse ponto, em que teve fracasso, a razão tanto de seu desinteresse como da crença de que tem dificuldade de aprendizagem.

Na verdade, é o seguinte: assim, eu **nunca fui aquele aluno exemplar, correto**. Nunca fui de chegar em casa, sentar pra estudar eu mesmo. Eu não sou de mentir nessas coisas, então, assim, eu acho que é por falta disso e eu, **como sempre fui um aluno difícil de aprender**, então, se eu não estudasse, aí dançava, entendeu? Mas, assim, depois que eu fiz isso, eu parei um tempo de estudar. Aí, comecei só a trabalhar, comecei a trabalhar tinha dezoito anos, aí parei de trabalhar e comecei de novo, então, eu ficava sem trabalhar, começava, trabalhava, parava, direto, até hoje. Aí, eu comecei a estudar aqui no IFMT em 2012. Aí, comecei a estudar e até hoje estou aqui (LEO).

Questionado acerca das possíveis dificuldades encontradas no PROEJA-Edificações, afirmou que não tem tido dificuldades de aprendizagem, contradizendo o que diz sobre sua história anterior de escolarização. O trabalho não constitui, ao menos inicialmente, motivo para o fracasso nem para desistências, já que começou trabalhar aos 18 anos. São, segundo ele, as várias reprovações o que o levou abandonar a escola.

Júnior e Chaves também falam sobre seu histórico de reprovações escolares. Porém, eles, não atribuem à escola seu fracasso, ao contrário, acreditam que a responsabilidade é sua, devido à dificuldade que tiveram em aprender.

As falas de Léo e Sebastian se diferem, assim, das demais ao apontar para a responsabilidade da escola nas trajetórias escolares e que apenas o acesso a educação foi insuficiente para mudar a história escolar desses alunos e dos demais que participaram desta pesquisa.

O fracasso escolar de Léo e Sebastian pode ter relação com o estranhamento causado pelos diferentes códigos utilizados pelas duas instâncias: família e escola. Adaptado ao contexto familiar, ao estender seus limites para a escola, a criança, muitas vezes não reconhece o que Bernstein (1982) chama de “código elaborado” na “Teoria dos dois códigos”, já que o utilizado pela família é o “código restrito”. Esse estranhamento também pode ser a razão do retraimento daqueles que chamam para si a responsabilidade pelo fracasso escolar, alegando desinteresse.

Vimos na categoria “escolarização no contexto familiar” que os pais e mães dos participantes da pesquisa possuem pouca escolarização e exercem profissões de baixo valor social e, provavelmente, com pouco retorno financeiro. Sendo assim – lembrando que o Capital Econômico oportuniza e favorece o acesso aos demais capitais e a educação escolar promove a familiaridade com os assuntos da escola – inferimos que o Capital Cultural que possuíam e transmitiram para seus filhos não são aqueles considerados legítimos pela sociedade e pela escola. Dessa forma, a educação escolar para essas crianças, visivelmente de classes desfavorecidas, significaria “algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21) e até mesmo desnecessárias.

As histórias de fracasso escolar dos participantes da pesquisa remetem aos resultados da pesquisa realizada por Alves, Ortigão e Franco (2007) que, a partir dos dados do SAEB de 2001, estudaram os efeitos dos diferentes tipos de capital no risco de repetência escolar e concluíram que tanto o Capital Econômico como o Capital Cultural são fatores determinantes do desempenho escolar. O Econômico, segundo os autores tem sido “fator de proteção para reprovação”. O desempenho escolar também apresentou relação com a escolarização dos pais,

considerada um fator determinante do Capital Cultural. Os autores salientam que os alunos cujos pais não têm instrução ou cursaram até a 4ª série do EF apresentam maior chance de repetência do que os alunos cujas famílias têm instrução até a 8ª série. À medida que os anos de instrução dos pais aumentam, os riscos de repetência diminuem e, progressivamente, tonam-se cada vez menor em conformidade com o aumento da escolarização dos pais. As descobertas desses autores corroboram as afirmações de Bourdieu (2007) que assevera que tanto a renda como a formação dos pais exerce influência no desempenho escolar. Porém, Bourdieu diminui o peso da renda, ou seja, do Capital Econômico, e enfatiza a influência do Capital Cultural. Com igual formação, salienta o autor, a diferença de renda pode tornar-se insignificante.

A realidade da educação brasileira, todavia, contradiz a afirmação de Bourdieu (2007) no que tange a relação da renda com o abandono escolar. A PNAD de 2009 demonstra que os grupos historicamente excluídos, a saber: negros, indígenas, deficientes, moradores da zona rural e população de baixa renda, são mais propensos ao abandono escolar. A pesquisa mostra dados que comprovam que quanto menor a renda da família, maior a incidência de abandono escolar da criança ou adolescente, além de maior probabilidade de ficarem fora da escola e ainda do fracasso escolar que, por sua vez, gera a distorção idade/série. Quanto ao fato da distorção entre a idade e a série, encontramos respaldo em Bourdieu (2007) que assevera que com um subsídio familiar distante do que é exigido pela escola, o ponto de partida do estudante situa-se distante do desejável, o que levará o indivíduo a levar mais tempo até que atinja o nível de exigência do mercado escolar.

A nosso ver, no caso dos trabalhadores-estudantes que participaram da nossa pesquisa, tanto o Capital Econômico, simbolizado pela renda das famílias, a julgar pelas ocupações dos pais, como o Capital Cultural, representado pela escolarização dos pais, não foram favoráveis ao seu desempenho ou permanência escolar. Ademais, temos que considerar que a maioria dos investigados se declarou pretos ou pardos e, conforme as PNADs (2009, 2013) têm demonstrado, a cor ou raça também tem relevância na propensão à permanência e ao êxito escolar, sendo que os pretos e pardos, que, muitas vezes, também são pobres, são os mais propensos ao abandono e ao fracasso escolar.

Por outro lado, as políticas públicas educacionais foram suficientes apenas para proporcionar o acesso desses trabalhadores à escola durante a sua infância, no entanto, não foram capazes de mantê-los na escola e, em alguns casos, não conseguiram nem mesmo garantir a aprendizagem durante o tempo que nela permaneceram.

Diante do até aqui exposto, apesar de muitos alegarem que deixaram a escola devido ao fato de ingressarem no mercado de trabalho ou de não terem conseguido conciliar as duas atividades, poucos assumem que foram empurrados para o trabalho devido à necessidade de complementar a renda familiar. Outros não percebem que foi a condição social sua e de sua família que os levou a desejar obter uma renda, mesmo que ínfima, preferindo-a em detrimento da educação escolar. Outros ainda chamam para si a responsabilidade pelo fracasso escolar, atribuindo-o a própria falta de responsabilidade, de interesse e de dom para os estudos. Tais apreensões refletem um convencimento ideológico realizado por pensamentos pertencentes à classe dominante que tem o intuito de defender seu lugar em uma classe social e manter as classes consideradas inferiores em suas posições e bem longe de atingir a classe superior (WILLIS, 1991).

### 5.3.2 Reconstruindo as Trajetórias Profissionais dos Trabalhadores-estudantes

No momento da coleta de dados os trabalhadores-estudantes pesquisados exerciam as profissões descritas no abaixo. Vários deles já trabalham na área que estudam, sendo que alguns afirmam que aprenderam a profissão através de cursos profissionalizante oferecidos pelo Sistema S, ou por empresas particulares. Outros, porém, declaram ter aprendido a profissão que exercem no exercício da atividade do trabalho.

O quadro a seguir, especifica a idade que ingressaram no primeiro trabalho, a idade que estavam no momento da coleta dos dados, o primeiro trabalho exercido e as atividades laborais exercidas no decorrer das trajetórias profissionais.

Quadro 10 – O primeiro trabalho e a trajetória profissional dos participantes da pesquisa

Participante	Idade do primeiro trabalho	Atividade exercida no primeiro trabalho	Atividades exercidas no percurso profissional	Idade (na coleta dos dados)	Atividade profissional que exercia no momento da coleta de dados
Platão	05	Trabalhador rural - Ajudante dos pais na roça	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabalhador rural junto com os pais</li> <li>2. Servente de pedreiro</li> <li>3. Trabalhador rural</li> <li>4. Trabalhador Informal - Servente de pedreiro</li> <li>5. Trabalhador informal - Pintor de paredes</li> <li>6. Auxiliar de açougueiro</li> <li>7. Peixeiro</li> </ol>	42	Peixeiro

Narciso	09	Pequenos bicos e serviços Auxiliar de salgadeiro	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vendedor ambulante de coisas diversas</li> <li>2. Auxiliar de salgadeiro</li> <li>3. Salgadeiro</li> <li>4. Trabalhador informal – técnico em eletricidade</li> </ol>	29	Trabalhador informal – técnico em eletricidade
Silvestre	10	Trabalhador rural - Colhedor de abacaxi na roça	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabalhador rural junto com o pai</li> <li>2. Trabalhador informal – servente de pedreiro</li> <li>3. Auxiliar de cozinha</li> <li>4. Auxiliar de manutenção geral</li> <li>5. Trabalhador Informal - Pintor (de paredes)</li> </ol>	35	Trabalhador Informal - Pintor (de paredes)
Marcel	10	Ajudante geral em minimercado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auxiliar de Mecânico</li> <li>2. Mecânico</li> <li>3. Ajudante de entregador e coletor em transportadora (jogo do bicho)</li> <li>4. Ajudante de motorista</li> <li>5. Garçon</li> <li>6. Corte e solda</li> <li>7. Auxiliar geral em loja de embalagem</li> <li>8. Moto taxista</li> <li>9. Auxiliar de contabilidade</li> <li>10. Entregador de pizza</li> <li>11. Motorista</li> </ol>	27	Motorista
Carvalho	10	Ajudante	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auxiliar de serviços gerais junto com o pai</li> <li>2. Agente de Portaria</li> <li>3. Auxiliar de Laboratório (elétrica)</li> <li>4. Eletrotécnico</li> </ol>	26	Eletrotécnico
Santos	10	Vendedor de picolé Catador de latinha	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vendedor ambulante</li> <li>2. Catador de latinha</li> <li>3. Garçon</li> <li>4. Lavador de carro</li> <li>5. Auxiliar geral em mercado atacadista</li> <li>6. Eletricista instalador</li> </ol>	29	Eletricista instalador
Sebastian	10	Capinador de quintal Vendedor de bolo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capinador de quintal</li> <li>2. Vendedor ambulante</li> <li>3. Engraxate</li> <li>4. Lavador de carro.</li> </ol>	49	Magarefe

		Vendedor de picolé Engraxate	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Auxiliar de serviços gerais construção civil</li> <li>6. Auxiliar de serviços gerais em construção de asfalto</li> <li>7. Auxiliar geral em frigorífico</li> <li>8. Auxiliar de produção em frigorífico</li> <li>9. Magarefe</li> </ol>		
Guga	10	Capinador de quintal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capinador de lotes junto com a mãe</li> <li>2. Auxiliar em cerâmica</li> <li>3. Servente de pedreiro</li> <li>4. Pedreiro</li> <li>5. Desossador em frigorífico</li> <li>6. Auxiliar de depósito em loja de material de construção</li> <li>7. Conferente</li> <li>8. Operador de máquina empilhadeira</li> </ol>	36	Operador de máquina empilhadeira
Progresso	10	Vendedor de picolé e de balas Lavador de carro	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vendedor ambulante</li> <li>2. Lavador de carro</li> <li>3. Ajudante de mecânica</li> <li>4. Mecânico de motores</li> <li>5. Auxiliar em eletrotécnica</li> <li>6. Eletricista industrial</li> </ol>	39	Eletricista industrial
Júnior	11	Lavador de peças em oficina mecânica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lavador de peças de carro</li> <li>2. Auxiliar de serviços gerais em supermercado</li> <li>3. Auxiliar de marceneiro</li> <li>4. Auxiliar geral em aterro sanitário</li> <li>5. Auxiliar de açougueiro em supermercado</li> <li>6. Trabalhador informal – eletricista, encanador, montador de móveis, limpador de peixes</li> </ol>	26	Trabalhador informal – eletricista, encanador, montador de móveis, limpador de peixes
Dalto	11	Vendedor de coisas variadas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vendedor ambulante</li> <li>2. Trabalhador informal - Loneiro</li> <li>3. Auxiliar de serviços gerais</li> </ol>	25	Auxiliar técnico em eletrotécnica



			<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Auxiliar de padaria</li> <li>5. Ajudante de produção – empresa de fabricação de adesivo</li> <li>6. Vendedor de tecidos</li> <li>7. Vendedor de acessório para carros</li> <li>8. Auxiliar de mecânico</li> <li>9. Trabalhador informal - Loneiro</li> <li>10. Assistente em administração em empresa de instalação e manutenção em ar-condicionado</li> <li>11. Auxiliar técnico em eletrotécnica</li> </ol>		
Sócrates	12	Cortador de cana	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabalhador rural junto com o avô – Cortador de cana</li> <li>2. Auxiliar de serviços gerais</li> <li>3. Auxiliar de padaria</li> <li>4. Auxiliar de borracheiro</li> <li>5. Porteiro</li> <li>6. Ajudante geral</li> <li>7. Laboratorista (Elétrica)</li> </ol>	23	Laboratorista (Elétrica)
Drica	12	Auxiliar de Salgadeira Vendedora de salgados	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vendedora ambulante</li> <li>2. Auxiliar de cozinha – salgados e bolos - junto com a mãe</li> <li>3. Balconista em padaria</li> <li>4. Operadora de Caixa de supermercado</li> <li>5. Vendedora</li> </ol>	34	Vendedora
Chaves	13	Vendedor de picolé (aos domingos) Ajudante de marceneiro	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vendedor ambulante</li> <li>2. Ajudante do pai - Marceneiro</li> <li>3. Auxiliar geral em Cerâmica</li> <li>4. Serralheiro</li> <li>5. Trabalhador informal - Calheiro</li> </ol>	40	Trabalhador informal - Calheiro
Fernando	13	Catador de raiz em fazenda	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabalhador rural</li> <li>2. Auxiliar de entrega, carga e descarga de móveis e colchões</li> <li>3. Vendedor de móveis</li> <li>4. Motorista</li> </ol>	25	Motorista

Chico	14	Atendente de LAN House	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atendente de LAN House</li> <li>2. Auxiliar de pizzaiolo</li> <li>3. Estagiário de Eletrotécnica</li> </ol>	20	Estagiário de Eletrotécnica
Régis	14	Atendente de cantina	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atendente de cantina</li> <li>2. Encarregado de depósito</li> <li>3. Músico</li> <li>4. Estagiário</li> <li>5. Perito em segurança do trabalho</li> <li>6. Técnico em Elevadores</li> </ol>	32	Técnico em Elevadores
Magno	14	Servente de pedreiro	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Servente de pedreiro</li> <li>2. Auxiliar geral em estoque – loja de calçados</li> <li>3. Auxiliar geral em empresa de eletrotécnica</li> <li>4. Auxiliar de produção de cerveja</li> <li>5. Auxiliar em segurança</li> <li>6. Auxiliar de motorista</li> <li>7. Operador de máquina</li> <li>8. Trabalhador informal</li> </ol>	29	Trabalhador informal
Rodrigo	14	Auxiliar em fábrica de blocos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ajudante em fábrica de blocos</li> <li>2. Auxiliar de eletricista</li> <li>3. Auxiliar em manutenção – empresa de telecomunicação</li> <li>4. Coordenador em Manutenção (elétrica e hidráulica)</li> </ol>	35	Coordenador em Manutenção (elétrica e hidráulica)
Silvano	15	Auxiliar de mecânico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auxiliar de mecânica junto com o cunhado</li> <li>2. Armador de ferragens em construção civil</li> <li>3. Trabalhador informal – eletricista e técnico em ar-condicionado</li> </ol>	32	Trabalhador informal – eletricista e técnico em ar-condicionado
Jesuíno	17	Menor aprendiz	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menor aprendiz</li> <li>2. Trabalhador informal - Eletricista</li> </ol>	24	Trabalhador informal - Eletricista
Júlio	18	Atendente em barraca de salgados	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atendente em barraca de salgados</li> <li>2. Auxiliar geral em</li> </ol>	21	

			empresa de roupas 3. Auxiliar administrativo		
Léo	18	Empacotador em supermercado	1. Empacotador 2. Repositor 3. Estoquista 4. Auxiliar de informática 5. Auxiliar em expedição de mercadoria 6. Estudante	28	Estudante
Milly	18	Atendente em padaria	1. Atendente de padaria 2. Recepcionista 3. Auxiliar de produção em gráfica	25	Auxiliar de produção em gráfica

Como se pode verificar no quadro supra, grande parte dos trabalhadores-estudantes investigados começou a trabalhar ainda na infância ou na adolescência. O gráfico abaixo visa ilustrar, com maior clareza, os quantitativos nesse sentido.

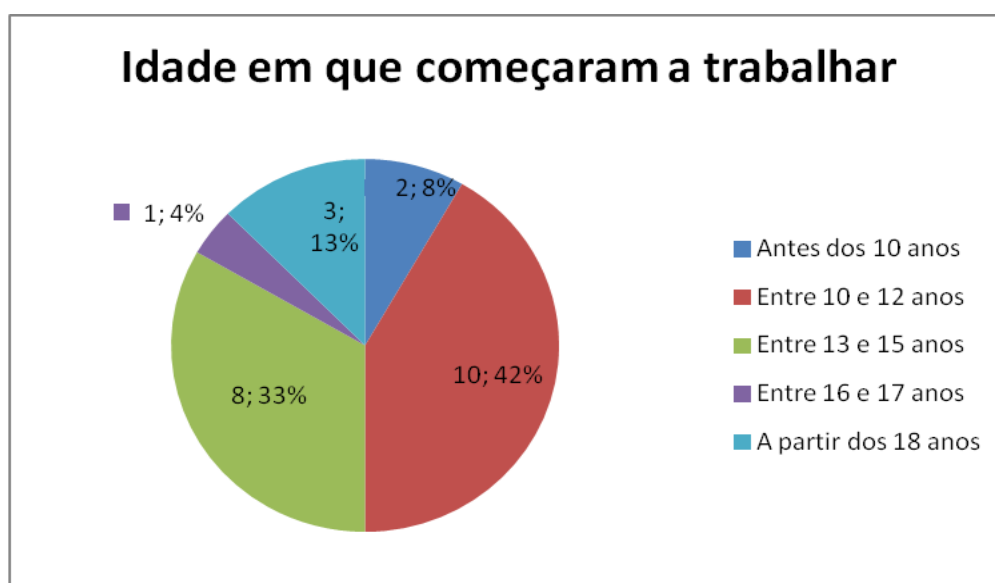


Gráfico 04 – Idade em que os participantes da pesquisa começaram a trabalhar

Os participantes da pesquisa, como já apontado na discussão sobre a trajetória escolar, receberam incentivos de seus familiares para que trabalhassem precocemente. As razões desse incentivo foram para que adquirissem o gosto pelo trabalho ou devido à necessidade da contribuição das crianças para com a renda familiar, como se verifica na fala de Dalto:

[...] porque nós éramos umas pessoas bem, assim, tipo, eu sou pobre, tipo, se eu saísse pra **ganhar dinheiro** e que seja **dois, três reais** era a maior alegria e já **comprava salsicha pra comer ou uma carcaça mesmo de galinha**, então, era uma coisa **bem gratificante** (DALTO).

Narrativas como esta demonstram que há uma luta velada pela subsistência física, por itens básicos como a alimentação e os pequenos prazeres que dela provém, e não por outras aspirações humanas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 33).

Quinze participantes da pesquisa começaram a trabalhar até a idade de 13 anos. Desses, Platão, Silvestre, Sócrates e Fernando começaram em atividades da zona rural, ou como eles dizem, na “roça”:

Comecei com 05 anos, ajudando meus pais na roça (PLATÃO).

Ah, com 10 já trabalhava. [...] Na roça. Colhendo abacaxi, na roça. Fiquei até os 16 (SILVESTRE).

Eu trabalhei desde 12 anos, mas não que meu pai obrigava, porque, tipo assim, eu **queria meu dinheiro**, eu queria, porque é bom demais você pegar e gastar seu dinheiro do jeito que quiser. Na verdade, eu comecei trabalhar com meu avô de cortar cana. – Você quer ir trabalhar comigo [trabalhar no corte de cana]? Eu vou pagar pra você? **Só pra incentivar eu**. Comecei com ele a trabalhar. Por ser naquela época, por semana ele dava dez reais, vinte reais. Comprava **sorvete, comprava balinha, skinny. Ficava feliz demais**. Então, foi daí que comecei, mas não porque meu pai obrigava (SÓCRATES).

No caso de Sócrates há uma combinação de razões que o levou a trabalhar na infância: incentivo do avô para que gostasse de trabalhar; e vontade de ganhar seu “dinheiro” para “gastar do jeito que quiser” e com isso, satisfazer necessidades imediatas de comprar guloseimas que atraem o paladar infantil. Fernando morava com a mãe na zona rural e trabalhou aos 12 anos catando raízes. Mesmo tendo, aos 15 anos, ido para a cidade para morar com o tio, a fim de sair da zona rural e ficar mais fácil para estudar, não se afastou do trabalho. Ao contrário, passou a trabalhar com esse mesmo tio carregando e descarregando caminhão na entrega de móveis e colchões. Trabalho com uma carga horária que, muitas vezes, estendia-se até às 20h00, impedindo, inclusive, que estudasse à noite.

Fui..., 12 pra 13 anos, eu comecei a trabalhar numa fazenda, catando raiz. Completei quinze anos, [...] vim morar com meu tio. [...] trabalhava com meu tio até tarde. Até 7h, 7h30, 8h da noite. [...] Quanto mais trabalhava, mais ganhava. [...] Mas quem disse que eu queria [ir à escola]? Moleque de 15 anos de idade, trabalhar igual adulto carregando peso o dia inteiro. Carregava aquelas caixas pesadas pra caramba. [...] Não estava mais interessado nesse negócio de estudar não (FERNANDO).

Os demais participantes da pesquisa que começaram a trabalhar até os 13 anos de idade residiam na zona urbana. Narciso, Santos, Progresso, Dalto, Chaves e Drica começaram como vendedores ambulantes, de sorvetes, balas, bolos e salgados. Alguns deles, ainda na infância, exerceram mais de uma atividade, fazendo o que eles chamam de “pequenos bicos”,

como Santos que além de vender picolé, também catava latinhas para vender, ou Progresso que além das vendas de picolé e balas, também trabalhava como lavador de carros.

Drica, Chaves, Guga, Carvalho e Silvano, moradores na zona urbana, começaram a trabalhar na companhia de familiares. Carvalho ajudava o pai que trabalhava em serviços gerais, Guga ajudava a mãe a capinar quintais e Silvano foi auxiliar do cunhado que era mecânico. Drica ajudava a mãe a fazer salgados e vender e Chaves ajudava o pai na mercearia. O depoimento de Guga exemplifica essa situação:

Eu comecei a trabalhar já com 10 anos, na verdade, até antes, mas dentro de casa. Minha mãe é sempre, assim, ela sempre colocou a gente pra trabalhar dentro de casa, fazer, ah, lavar vasilha, limpar o terreno, esses serviços, só que a gente saía pra carpi com ela também. Minha mãe deixava eu de encarregado. Tinha minha irmã mais nova. Assim, um pouco para cada um, mas eu ficava de encarregado. Antes, eu não fazia nada, porque era criança, mas quando peguei, assim, uns 8, 10 anos, eu saía junto para carpir quintal, assim, terreno (GUGA).

Ao assumir precocemente as responsabilidades de um adulto, Guga considera normal que tenha sido criança somente até os 10 anos (“Antes, eu não fazia nada, porque era criança”), a partir de então, o trabalho braçal, exercido na companhia da mãe e que contribuía para o sustento da família, é visto por ele como natural.

O trabalho informal na infância também é visto com naturalidade por Santos, que diz:

[Comecei a trabalhar com] 12 anos, trabalho mesmo 12 anos, mas com 10 vendia picolé, catava latinha, **essas coisas de criança**, mas com 12 foi o primeiro emprego, assim, que fui contratado, e de lá pra cá vem, na maioria é emprego informal. Com 18 foi formalizado (SANTOS).

Para este investigado, vender picolé e catar latinhas são “coisas de criança”.

Outros, como Júnior, foram impelidos pelos pais a trabalhar, mesmo não sendo em sua companhia. O pai de Júnior o empregou em uma oficina e posteriormente em um minimercado, aos 11 anos, por acreditar que criança que não trabalha pode tornar-se um vagabundo na idade adulta:

[...] com 11 anos meu pai já tinha colocado eu na mecânica pra trabalhar lavando peça de carro. Com onze anos e meio eu **fui forçado** a sair de casa cedo pra ir **trabalhar**, igual toda criança normal. Eu trabalhava no mercado, ganhava um real por dia, porque não podia ficar em casa, porque **quem fica em casa é vagabundo** e minha casa não é lugar de vagabundo não, meu pai dizia (JÚNIOR).

Além de ter sido “forçado a trabalhar”, a jornada de trabalho que cumpria era de oito até nove horas diárias, ou seja, igual ou maior que a de um trabalhador adulto. Situação que, inclusive, o forçou a passar a estudar no período noturno. Júnior, todavia, concorda com o pai

que criança deve trabalhar e que isso é “normal”. Discorda somente da carga horária excessiva e do excesso de trabalho:

Aí, trabalhei nesse mercado até meus treze anos e meio. Aí, eu trabalhava lá **igual louco**. Trabalhava, tipo, **08 horas, 09 horas por dia**. Aí, foi que passei pra noite pra estudar Aí, com 14 anos, eu entrei na firma de carteira assinada. [...] Era tudo, tudo que você imaginava, eu fazia naquele mercado pra não ficar em casa, porque criança tem que, **normal**, tem que trabalhar. Mas tem que trabalhar igual cachorro? Era muito, muitas horas, muita coisa, fazia tudo, tudo que a senhora imaginar (JÚNIOR).

Evidentemente, todos esses que começaram antes dos 14 anos, trabalhavam em empregos informais ou sem as garantias previstas pela legislação trabalhista, até mesmo porque o trabalho infantil é proibido no país.

A legislação brasileira proíbe o trabalho aos menores de 14 anos, autorizando o trabalho para aqueles dentre 14 a 16 anos apenas na condição de aprendiz. Essa proibição está expressa no Artigo nº 403 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no Artigo nº 60 da Lei nº 8.069/1990, conhecida Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) em seu Artigo nº 7º, Inciso XXXIII, que determina que é proibido o “trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”. Inclusive, a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre estágio<sup>57</sup> de estudantes estabelece que a atividade a ser exercida pelo estudante deve:

ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular (BRASIL, 2008, Art.1º).

Essa mesma Lei, ainda em seu Art.1º salienta que se deve garantir o bom desempenho do estudante e uma das medidas para isso é que “se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade”.

---

<sup>57</sup> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Lei nº 11.788/2008, Art. 1º).

Apesar da existência da legislação que visa proteger a criança e o adolescente, visivelmente, nas narrativas dos participantes da pesquisa essa legislação não tem sido respeitada.

Cinco dentre os investigados começaram a trabalhar entre 14 e 16 anos. Chico, como atendente de *LAN house*; Régis, como atendente de cantina; Rodrigo, como auxiliar geral em fábrica de blocos; e Silvano como auxiliar de mecânico. Todos ainda de maneira informal.

Jesuíno começou a trabalhar com 17 anos, como menor aprendiz. Júlio, Léo e Milly começaram a trabalhar a partir dos 18 anos. Júlio e Milly como atendentes e Léo como empacotador em supermercado. Mesmo assim, Júlio ainda trabalhou sem registro formal.

Mesmo os que na infância ou adolescência não iniciaram suas atividades laborais por incentivo ou exigência dos pais ou familiares o fizeram com seu consentimento, tendo em vista serem menores e, portanto, estarem sob a guarda e responsabilidade desses.

É importante lembrar que boa parte desses pais vivia, à época, na zona rural ou havia saído desse contexto recentemente. Ademais, possuíam pouca ou nenhuma escolaridade e profissionalização, o que os levava a exercer atividades que davam pouco retorno financeiro e, sendo assim, precisavam da colaboração dos filhos na composição da renda familiar ou a impossibilidade de satisfazer as necessidades básicas fazia com que os filhos buscassem o trabalho. Inseridos nesse contexto e tendo incorporado os valores dos pais, eles mesmos também acreditavam que a melhor coisa que tinham a fazer era trabalhar, mesmo que ainda na infância: “Trabalhava só pra não ficar na rua, mas era bom, melhor do que ficar na rua, à toa” (MARCEL).

Essa situação remete-nos ao que Willis (1991, p. 11) discute acerca da influência do meio familiar sobre as escolhas profissionais dos jovens que ocorrem por meio de uma aparente “autocondução”. Para ele “A coisa difícil de ser explicada a respeito como os jovens de classe operária acabam em empregos de classe operária é por que eles próprios deixam que isso aconteça com eles” e, segundo o autor, “É demasiado fácil dizer simplesmente que eles não têm escolha”, já que não há coerção física ou psicológica aparente. Mas, uma coerção velada, uma falsa ideia de que têm liberdade de escolha, resultado de uma cultura interiorizada que os levam a fazer escolhas de forma aparentemente livre e consentida, sem notar, no entanto, que suas escolhas são perpassadas pelas ideologias que circulam na sociedade, por sua vez, excludente e segregadora com relação às posições sociais que se ancora da divisão do trabalho.

Nesse sentido, Bourdieu (1989) assevera que, uma vez incorporado o “habitus”, através das experiências coletivas e individuais, o agente dispõe apenas de uma margem de

liberdade, que é conferida pela classe dominante no jogo social. Isso, no entanto, pode não ser consciente, como ocorre com os participantes da pesquisa e da mesma maneira que acontecia com o Seu João que, nos anos de 1970, em cujo momento político o país era regido pelo Regime Militar Ditatorial, “Tinha até ojeriza dos que exerciam algum trabalho intelectual. – Homem que é homem puxa enxada, dizia orgulhoso de si”. As ideologias que veiculavam na época eram incentivadoras da ocupação, do combate ao ócio e à vadiagem, com objetivo de controle político e social da população. Ideologias essas que perpassavam também a educação, principalmente a educação profissional, haja vista que esta buscava desenvolver o “gosto pelo trabalho”. A exemplo disso, as Escolas de Aprendizes Artífices tinham como objetivo “facilitar as classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência” e, para isso, era necessário “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna” de forma a “fazê-los adquirir o hábito do trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime”. Dessa forma, seriam formados “cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909). Ademais, as razões que fizeram com que a educação profissional fosse destinada às pessoas pertencentes à classe desfavorecida e sob a responsabilidade da administração federal foi o entendimento de que a educação dessa classe consistia em uma alternativa para a promoção do progresso do país que encarava o crescimento da indústria, assim como seria uma forma de propiciar um crescimento ordenado da vida urbana, já que isso afastaria essa camada da população da “vadiagem” e da proliferação de ideias contrárias ao novo regime (FONSECA, 1991; KUNZE, 2006), ou seja, a recém-proclamada República. Para tanto, o ensino de ofícios. O trabalho intelectual, todavia, ficava restrito aos bem nascidos, pois, devido à posição que ocupavam na sociedade, eram destinados a planejar os rumos do país. Portanto, sua educação deveria ser diferenciada do proletariado, o que ocorreria por intermédio dos cursos propedêuticos de primeiras letras, secundário e superior.

Perpassados pelas ideologias dominantes, em famílias da classe trabalhadora, o valor do trabalho é transmitido para os filhos que são compelidos a trabalhar desde cedo. Assim, fica evidente que as escolhas são fruto de um convencimento ideológico que visa tanto manter o *status quo* da classe dominante como disciplinar a população pobre e evitar movimentos insurrecionais. O primeiro caso é o que ocorre no sistema capitalista mundial, cujos donos do capital precisam explorar a mão de obra dos vivem do trabalho para aumentar seus lucros e riquezas. Na última vertente, destaca-se o convencimento realizado pelos discursos oficiais e pelas políticas públicas de educação que regem a Nação desde os primórdios do Brasil



republicano. Nesse contexto e para atender a essas demandas é que foi criada a escola do trabalho.

Do momento do ingresso em uma atividade de trabalho até a idade e a profissão atuais, conforme descrito no quadro 10, os participantes desta pesquisa exerceram várias atividades profissionais, muitas delas informalmente. Talvez não seja exagero dizer que houve uma peregrinação por vários tipos de atividades de trabalho.

Quadro 11 – Distribuição dos trabalhadores-estudantes por número de atividades exercidas no decorrer das trajetórias profissionais

Número de atividades profissionais exercidas durante a trajetória profissional	Participante	Total de participantes
02	Jesuíno	01
03	Chico Júlio Milly Silvano	04
04	Narciso Carvalho Fernando Rodrigo	04
05	Drica Chaves Silvestre	03
06	Santos Progresso Júnior Régis Léo	05
07	Platão Sócrates	02
08	Guga Magno	02
09	Sebastian	01
11	Marcel Dalto	02

A título de exemplo da peregrinação por várias atividades profissionais, exposta nos quadros 10 e 11, pode ser citada a fala de Marcel:

Trabalhei com quase tudo. Eu com dez, no **mercadinho. Fazia de tudo**. Trabalhava só pra não ficar na rua, mas era bom, melhor do que ficar na rua, à toa. De lá eu fui mexer com mecânica, **mecânica de automóvel**. Trabalhei só um ano só de **auxiliar**. Trabalhei com mecânica, de mecânico, quase dez.

Trabalhei com restaurante, **garçom**, servia, essas coisas. Naquela época do jogo do bicho, eu era **ajudante de entregador**, que passava pegando o dinheiro, entregando

a papelada, essas coisas. Trabalhei na transportadora aqui, na “ATL, na “YP”. Era **ajudante do motorista**. [...] Lá eu trabalhei com **corte e solda** [...] Aí, que conheci “ATT” fábrica de embalagem, aí trabalhei com fábrica de embalagem, com **montagem e desmontagem de embalagem**. **Fazia de tudo, desde da mecânica até a parte de software**. Aí, teve um tempo que eu sai da “ATT”, fábrica de embalagens, e fui pra **contabilidade**, fiquei uns três meses parado em contabilidade, só que em **contabilidade trabalhava de dia** [...] **e de noite fazia entrega de lanche, de pizza** em Cuiabá. Fazia cinco horas por dia a noite, mais o da contabilidade. [...] Atualmente eu sou **motorista**. Agora faço entrega em Cuiabá e Várzea Grande. Numa empresa de embalagens (MARCEL).

De maneira semelhante às trajetórias escolares, as trajetórias profissionais são marcadas por descontinuidades, conforme exemplificado na fala de Marcel, supracitada, o que também é evidenciado nas falas de Guga e Dalto:

Saía com ela [a mãe] para **carpir quintal** [...]. Fui ser **auxiliar na cerâmica** [...]. Eu comecei como **ajudante** (em loja de material de construção). Aí, lá, eu fiz o curso de operador e comecei a também **a operar máquina empilhadeira**. Nisso aí, minha carteira foi assinada. Na verdade, eu fiz papel de **conferente** lá também, só que na minha carteira não tá. De lá, eu trabalhei no Frigorífico, como **desossador**. Aí, depois, eu trabalhei em Construção Civil. Fui **servente de pedreiro**. Depois, trabalhei de **pedreiro** quase um ano. Aí, daí, eu fui pegando gosto, trabalhei quatro anos e meio. De lá, fui direto para o aeroporto. [...] era **operador de máquina**. Aí, que foi agora, a última empresa que eu estava agora. Hoje eu estou trabalhando na **produção de colchão**, mas na parte de **logística** (GUGA).

Eu **vendia várias coisas**. [...] Com 16 fui trabalhar de **loneiro**, por conta própria. [...] Trabalhava numa empresa de alta tensão. Eu era auxiliar **serviços gerais** lá. [...] de carteira assinada trabalhei de mexer com pão, **auxiliar de padeiro**. [...] trabalhei em empresa de **fazer adesivo, era auxiliar** [...] de **vender tecido, de vender acessório para carro**. [...] trabalhei em **mecânica, de auxiliar**. [...] voltei de **loneiro**. Daí Agora, estou na parte de **administração**, de empresa que instala ar condicionado (DALTO).

Na última vez que falamos com Dalto, ele nos disse: “Professora, muda lá a minha profissão. Consegui emprego na área. Agora sou **auxiliar técnico em eletrotécnica**”.

Após passarem por diversas atividades laborais, alguns dos participantes da pesquisa afirmam ter adquirido uma profissão através da prática. Conforme dizem Santos, Progresso e Sebastian:

[...] **vendia picolé, catava latinha, [...] lavador de carro**. [...] entrei no supermercado [...] **Fazia de tudo um pouco**. Trabalhei mais três [anos] como **moto taxista**. E eu já estava bem desanimado. Aí, foi quando eu mudei de área pra **segurança eletrônica**. Eu estava trabalhando numa empresa, depois disso a empresa fechou e eu continuei com os clientes. Depois disso, comecei a trabalhar com segurança eletrônica e com **elétrica** que, aí, foi onde eu cheguei aqui (SANTOS).

[...] **vendendo picolé** [...] Depois vendi **balinha** [...] **auxiliar de mecânico**. Mas aí, uma vez que saí da mecânica, eu vi um anúncio no jornal, onde tinha uma empresa instalando radares eletrônicos em Mato Grosso e nisso precisava de um **ajudante geral**. Aí, eu fui pra lá sem saber o que era ainda, fiz a entrevista com o rapaz lá no “D”, ele gostou e me contratou. Aí, eu vi que era na área pra me mexer com parte eletrônica, instalação de radares, eu ia ser **auxiliar de um eletrotécnico**. Aí, me

interessei pela profissão. Daí fui pro “D”. Aí, de lá pra cá só trabalho na parte de **elétrica**. Na verdade, eu já tive várias profissões, já fui **mecânico**, já fui **garçom**, pegava o que aparecia [...] aí, comecei a trabalhar na área [de elétrica] (PROGRESSO).

[...] **carpi quintal**, já **vendi bolo**, **vendi picolé**, já **engraxei sapato**, **lavei carro**. [...] de **auxiliar de serviços gerais**. [...] Era empresa de construção. [...] Assim que fui dispensado do quartel, eu fui pro “LBC”. Lá eu era **auxiliar de serviços gerais**. Trabalhava na equipe asfáltica, que **fazia asfalto**, essas coisas. Eu saí de lá e fui trabalhar na “C” (frigorífico), de **auxiliar geral**. Sai da “C” e fui pra “S”, fiquei três anos na “S”, na “C” um ano e pouco. Na “S” (frigorífico) comecei como **auxiliar de produção**. Aí, sai da “S” e fui trabalhar na “F” que é a profissão que tenho hoje, de **magarefe**<sup>58</sup>, Trabalhava no começo com **estrupe de boi**, depois **serviços gerais**. Aí, foi indo. **Fui pegando experiência** e entrei nessa profissão (SEBASTIAN).

Jesuíno também aprendeu a profissão de eletricista na empresa em que trabalhou, porém, nesse caso, foi em seu primeiro emprego, no qual foi contratado como menor aprendiz, aos 17 anos.

Dentre os três estudantes que começaram a trabalhar aos 18 anos, Júlio e Milly trabalharam em 03 e Léo trabalhou em 06 diferentes ocupações. Todavia, no momento da coleta de dados, Júlio estava com 21 e Milly com 25 anos de idade, ou seja, fazia apenas 03 e 07 anos, respectivamente, que haviam ingressado no mercado de trabalho. Léo estava com 28 anos e, sendo assim, trabalhava havia 10 anos. O que indica que a falta de escolarização e profissionalização leva ao que chamamos de peregrinação por vários tipos de ocupações, mesmo quando se ingressa no mercado de trabalho em idade mais adequada, inclusive, em termos legislativos.

Três trajetórias se mostraram discrepantes no que tange ao percurso profissional com relação aos demais participantes da pesquisa: a de Jesuíno, a de Régis e a de Carvalho. Esses três investigados declararam terem tido curtos períodos de trabalho informal e a migração por diferentes atividades laborais também se mostrou menor que a maioria das situações narradas pelos demais colaboradores da pesquisa, muito embora a idade de ingresso no mercado de trabalho tenha se diferido entre si.

Eu fui com **dezessete** anos. Eu estava no Ensino Médio. Trabalhei como menor aprendiz. Depois, ainda na empresa eu viajava. Viajava e lá na empresa já estava com falência. Aí, comecei como menor aprendiz, só que lá já estava seis meses sem receber, eu não dependia de salário. Eu viajava só pra ficar lá, só pra curtir porque não tinha filho, tinha meu pai e minha mãe. Ficava pra lá viajando. Só atrasava salário demais. Ficava seis meses sem receber, depois ia embora, depois quando recebia, recebia tudo de uma vez (JESUÍNO).

Eu comecei a trabalhar, trabalho formal eu comecei a trabalhar com 18 anos. Aí, **trabalho informal, desde os 14 pra 15 anos**. Dos 14 aos 18 eu trabalhava na **cantina**. [...] Antes [de entrar no IFMT] eu trabalhava com logística, eu trabalhava em uma distribuidora eu era **encarregado de depósito**, eu trabalhava na

<sup>58</sup> Pessoa responsável por abater o gado nos matadouros, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009).

distribuidora e ali eu fazia toda a parte logística da empresa saída e entrada de materiais. Logo que eu entrei no IF (no curso PROEJA-Eletrotécnica) eu já entrei como **estagiário**. Depois já passei pra técnico. [...] Agora sou **técnico de elevadores**, manutenção de elevadores. Tenho também curso e sou **perito técnico** em acidentes de trabalho (RÉGIS).

Quando tinha 10, 12, eu **trabalhei com meu pai**, mas era bem tranquilo. [...] Daí, antes de entrar para essa área [elétrica], eu trabalhava na **portaria**. Quando entrei no curso já estava [trabalhando na área de eletrotécnica]. [...] Lá eu comecei na parte de montagem, montava transformador. Aí, depois de nove meses saiu uma vaga no laboratório. Aí, fui o único que consegui passar para um cargo bom que era o laboratório. Aí, no laboratório [de elétrica] fiquei até completar os três anos que foi quando eu consegui a vaga em outra empresa, onde estou hoje como **eletrotécnico** (CARVALHO).

As trajetórias profissionais se assemelham às escolares. Coincidentemente, o estudante que não teve sua trajetória escolar fragmentada também não migrou muitas vezes de ocupação, como demonstraram as trajetórias profissionais de Jesuíno, Régis e Carvalho. Mera coincidência ou não, estes três trabalhadores-estudantes estão dentre os que declararam ter renda pessoal entre 02 e 04 salários mínimos (um terço deles declararam essa renda, os demais declararam ganhar até 02 salários mínimos). Régis e Carvalho também possuem emprego formal.

Os trabalhadores-estudantes investigados não tiveram grandes períodos de desemprego. Na verdade, eles declararam que nunca ficaram sem trabalho, pois mesmo quando falta o emprego, não falta trabalho. Nesse caso, fazem “bicos” ou trabalham como autônomos, o que significa, nesse caso, trabalhar sem carteira de trabalho assinada.

Teve época sim. Mas, normalmente eu, por ter o fato de trabalhar com marcenaria e também pego serviço de elétrica, quando eu saía do emprego fichado, normalmente eu recorria pra esses que eu sabia fazer. Nunca fiquei mais de dois meses parado. Sempre trabalhando. São profissões meio alternativas. Arrumava emprego registrado e largava de mão (CHAVES).

Não. Desempregado de carteira assinada sim, que fiquei um tempinho, mas desempregado mesmo, não. Só sem carteira assinada. Trabalhei muito tempo em emprego, sem carteira assinada. A maioria, eu acho. Em outras vezes que eu saía do emprego, não fiquei sem trabalhar. [...] Fazia “bicos” [...] (FERNANDO).

No caso de Chaves e Fernando, “emprego”, deveria ser sinônimo de trabalho formal, com as garantias trabalhistas e sociais previstas para essa categoria de trabalho. Posição que se diferencia da de Júnior, Silvano e Magno que declararam que preferem trabalhar de modo autônomo a ter um emprego formal.

Estou desempregado, desde outubro que fui mandado embora. Só, assim, eu tô trabalhando. Tem o seguro [desemprego]. Só que eu não tenho preguiça. Sou montador de móveis, mexo com hidráulica, mexo com elétrica, tiro escama de peixe, tiro espinha de peixe. Estou bem no “bico”. Pago todas as contas só no “bico”. Pretendo continuar assim (JÚNIOR).

Sem emprego, eu estou há um ano e meio. Só que eu optei. Eu queria trabalhar na área. Nessa, até que arrumava outro, comecei fazendo um serviço aqui, outro ali e tô até agora de autônomo. [...] Sou eletricitista e técnico em ar condicionado (SILVANO).

Eu estou desempregado. [...] Estou trabalhando na área de elétrica. Faço bico. Mas, assim, eu não tô procurando emprego. Eu tô querendo continuar nessa área, vou fazer uns cartões, investir nisso e trabalhar por conta. Já trabalhei muito pros outros, agora quero trabalhar pra mim (MAGNO).

Mas, qual seriam as razões dessa preferência? Para vários trabalhadores-estudantes investigados (Narciso, Santos, Progresso, Guga, Júlio, Silvestre, Marcel, Júnior, Silvano e Magno) que narraram ter trabalhado em emprego sem anotações na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), a diferença entre trabalho e emprego parece residir apenas, conforme seus dizeres, em: “trabalhar para mim” ou “trabalhar para os outros”. Todavia, seria apenas isso? Ou seria essa preferência fruto de ideologias que tentam camuflar a precarização do trabalho e/ou a crise do trabalho assalariado, fazendo com que os trabalhadores acreditem que a condição de informalidade e do autoemprego é resultado de suas escolhas, assim como ocorre com relação à educação escolar? Gentili (2013) responderia sim a essa última questão. A ideologia neoliberal estabelece que o sucesso ou fracasso tanto na área profissional como educacional dependem do esforço, da competência e das escolhas individuais. Sendo assim, pode estar havendo com relação ao emprego o mesmo “retraimento” e a semelhante estratégia de “autoproteção” (DUBET, 2003) que ocorrem com relação à educação escolar. Nesse caso, o trabalhador se protege assumindo a situação de informalidade como preferência sua e não devido à ausência de postos de trabalho formal em número suficiente para atender a demanda dos trabalhadores. No “campo” escolar a autoexclusão é possível e o estudante a realiza abandonando a escola. No entanto, a necessidade de subexistência não permite ao trabalhador fazer mesmo. Com efeito, tem que continuar no “campo” do trabalho e “jogar o jogo”. Dessa forma, é melhor ser trabalhador informal que encarar o fracasso do desemprego ou a incapacidade de conseguir o pleno emprego, já que acredita ser ele o culpado de estar nessa condição.

Progresso aproveitou a situação de desemprego para estudar, profissionalizando-se:

Mas é o seguinte: eu fiquei desempregado, porque não queria mais atuar na área. Eu trabalhava com mecânica e não queria mais. Então, aproveitando que o governo pagava o seguro desemprego, eu peguei esse tempo de seis meses de seguro desemprego pra especializar. [...] Fiz curso de eletricitista. [...] Até sobra trabalho, cada dia um, porque tem escassez de mão de obra no mercado (PROGRESSO).

Nessa direção, em busca da formação profissional, por meio de um curso técnico aliado ao aumento da escolaridade, os trabalhadores investigados retomam o processo de escolarização. Esse tema é objeto da próxima categoria.

#### **5.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA IDADE ADULTA, O PROEJA E OS PROJETOS DE VIDA DE SEUS PARTICIPANTES**

Os trabalhadores-estudantes do PROEJA do IFMT, *Campus* Cuiabá Octayde, que participaram da nossa pesquisa, alegaram várias razões para terem interrompido suas trajetórias escolares na infância e/ou na adolescência, como demonstramos, por meio de seus dizeres, nas categorias descritas anteriormente. Vimos ainda que, filhos da classe trabalhadora, assimilaram os valores dos pais com relação ao trabalho e estudo, vendo este como natural e precípua do ser humano, enquanto aquele como algo estranho, e não como uma trajetória natural que deve ser percorrida continuamente, sem interrupções.

Na subcategoria a seguir buscamos desvendar as razões desses trabalhadores-estudantes terem retornado a educação escolar na idade adulta, por meio do PROEJA.

##### **5.4.1 Desvelando as Razões que Levaram os Trabalhadores-estudantes a Retomarem e a Permanecerem no Processo de Escolarização na Idade Adulta**

Sobre as razões de terem retomado a escolarização anteriormente interrompida, os trabalhadores-estudantes deram respostas que foram organizadas por tópicos, conforme demonstra o quadro que segue.

Quadro 12 - Razões pelas quais os trabalhadores-estudantes retomaram a educação escolar na idade adulta

Participantes	Trabalho/emprego	Melhoria salarial	Melhoria das condições familiares	Qualificação profissional	Conclusão do EM	Busca de conhecimento	Outros
Silvestre				X	X		
Chaves	X						
Marcel	X		X	X	X		
Chico		X		X			
Carvalho	X						
Fernando		X		X			
Santos		X		X	X		

Sebastian							X
Júnior							X
Régis						X	
Silvano						X	
Guga		X			X		
Sócrates		X					X
Jesuíno		X					
Narciso	X			X			
Progresso				X			
Magno					X		
Rodrigo				X			
Drica	X		X				
Dalto		X		X			
Júlio					X		
Platão		X					
Léo				X			
Milly	X		X				

No tópico “outros”, estão incluídas as falas de Sebastian, Sócrates e Júnior, que disseram:

Por incentivo da minha esposa e meus filhos (SEBASTIAN).

Por causa das dificuldades (SÓCRATES).

Oportunidade de mudar de vida (JÚNIOR).

Apenas 02 participantes da pesquisa afirmaram que a vontade ou a necessidade de adquirir conhecimento os fez voltar a estudar e 03 disseram que os motivos que os instigou a recomençar os estudos foi concluir a Educação Básica. Todavia, tanto a busca pelo conhecimento como pela conclusão do EM está relacionada com a necessidade de garantir o emprego, alcançar um cargo melhor e “viver melhor” através da melhoria da renda:

Os gestores fizeram essa pergunta pra mim: – Qual o seu objetivo dentro da empresa? – Crescer na empresa, na profissão. Eu quero alcançar os patamares superiores da empresa. –Ah, mas e chegar até aonde? –Até onde tem possibilidade. A empresa vai ter que me apresentar o que que ela tem, até onde ela vai. Quero o **melhor cargo**, o **melhor salário**. Pra isso eu estudo, adquiro conhecimento (RÉGIS).

A gente vai estudar pensando no pagamento, porque nem o salário que a gente ganha, às vezes, não dá pra gente. Então, assim, estudar é uma **estratégia pra viver melhor** (GUGA).

O retorno à educação escolar na idade adulta, então, deu-se com o intuito de conseguir:

Bom salário (JESUÍNO);  
 Aumentar o salário (DALTO);  
 Oportunidades de Emprego (CARVALHO);  
 Melhor condição de trabalho e vida (CHAVES).  
 Arrumar um serviço melhor e garantir um futuro melhor para a minha filha (MILLY).  
 Ter uma vida melhor, um bom emprego e para poder ajudar meus filhos com as tarefas escolares (DRICA).

Quatro investigados, quando da retomada da educação escolar, focalizavam a formação profissional:

Busco uma profissão (LÉO)  
 Para melhorar o conhecimento profissional (RODRIGO)  
 A necessidade de melhora na vida profissional e como cidadão (PROGRESSO)  
 Com o tempo passei a olhar uma profissão que pudesse me adequar ao mercado de trabalho (NARCISO).

Assim como a formação profissional está associada à melhoria salarial:

Qualificar em um curso técnico para ter um salário bom (CHICO).  
 Necessidade de melhor salário, busca de uma nova profissão (FERNANDO).  
 Adquiri uma profissão que me garantisse uma renda mais digna (PLATÃO).

Outros participantes da pesquisa alegam que além da educação profissional com vistas ao aumento da renda, também almejavam a conclusão da Educação Básica:

Vontade de terminar e aumentar a renda com um curso técnico (MARCEL).  
 Terminar os estudos e fazer um curso que possa aumentar a renda (SANTOS)  
 Para completar o Ensino Médio e para arrumar uma profissão melhor. [...] Minha razão é porque eu quero uma profissão pra mim bem melhor do que eu estou agora. Às vezes, a gente faz serviço de pedreiro também. Fica batendo marreta o dia inteiro e o ganho é pouco (SILVESTRE).

Alcançar uma vida melhor para si e para a família por meio da formação profissional, do trabalho e da renda foi o que levou os participantes da pesquisa a retornarem à educação escolar na idade adulta. Recorrem à escola para obter sucesso no trabalho e, com isso “viver melhor”, bem como proporcionar “um futuro melhor para a família”. Ocorre, então, o que Willis (1991, p. 138) chama de inversão dos valores atribuídos à escola, antes “prisão” e agora o “único escape”. Nesse sentido, Sócrates diz:

Trabalhando, vi que não tinha mais solução sem estudar. Não tem jeito, não tem saída. Se quem, tipo assim, quer uma melhora na vida, muitas vezes a pessoa



consegue, pra nós, assim, que não tem uma finança, tem que trabalhar, estudar não tem jeito, tem que estudar se quiser ganhar melhor e se esforçar menos. Menos pesado. E, tipo assim, o que mais a gente quer é salário bom (SOCRATES).

Em resposta à questão acerca da razão de terem optado pelo PROEJA quando retomaram a escolarização, os trabalhadores-estudantes investigados alegaram os motivos elencado no quadro que segue.

Quadro 13 - Razões de os investigados terem optado em cursar o PROEJA

Participantes	Por ser curso técnico profissionalizante	Pela integração entre a EB e o ensino técnico-profissional	Especificidade do PROEJA	Ser oferecido pelo IFMT	Por ser um curso de curta duração	Por falta de opção	Rever os conteúdos do EM
Silvestre		X					
Chaves		X					
Marcel		X					
Chico		X					
Carvalho	X						X
Fernando		X	X		X		
Santos		X					
Sebastian		X					
Júnior		X		X			
Régis	X						X
Silvano		X					
Guga		X					
Sócrates		X		X			
Jesuíno	X						X
Narciso		X					
Progresso		X					
Magno		X					
Rodrigo						X	
Drica		X					
Dalto		X					
Júlio					X		
Platão		X					
Léo		X		X			
Milly		X	X				

Conforme demonstramos no quadro supra, dentre as razões que levaram os participantes da pesquisa a optarem pelo PROEJA, destacou-se a integração entre o EM e a EP. As respostas dadas nessa direção podem ser exemplificadas pelas falas de Chaves, Santos, Silvano e Magno:

Por causa do curso técnico e do Ensino Médio ao mesmo tempo (CHAVES).

Porque junta duas necessidades terminar estudos e curso técnico (SANTOS).

Por ser uma oportunidade para me profissionalizar e terminar o básico (SILVANO).

Devido à oportunidade que o PROEJA deu para mim continuar o estudo e ainda sair com uma profissão (MAGNO).

Outros cinco estudantes do PROEJA do IFMT afirmaram que, além da integração da EB com a EP, a credibilidade que o IFMT tem também interferiu em suas escolhas:

Para terminar o Ensino Médio e já ter uma profissão. [...] Vim da Paraíba e sempre, desde que eu cheguei, alguém fala daqui, que é boa escola e tal (DRICA).

Por ser uma ótima instituição de ensino e pelo curso técnico junto com o médio (LÉO).

Melhor oportunidade, aqui faço a elétrica e o Ensino Médio que não tinha conseguido terminar e por ser uma escola federal. Sempre ouvi falar que era boa (JÚNIOR).

Porque ensina muito mais aqui nessa escola [...] fazer os dois numa vez. Muito bom. Ajuda muito (SÓCRATES).

Porque me ofereceu oportunidade de adquirir conhecimento e prática em tempos menores e com melhores profissionais (NARCISO).

Carvalho, Régis e Jesuíno, que já haviam cursado o EM, optaram pelo PROEJA devido à possibilidade de fazer o curso técnico de rever os conteúdos do Ensino Médio.

Para voltar a lembrar tudo desde o começo, pois isso irá me ajudar em concursos e no ENEM (CARVALHO).

Aprofundar nos estudos do Ensino Médio e eu precisava de outra profissão (RÉGIS).

Ah, mais por causa do salário mesmo, que na empresa nossa, o salário ia subir pra quem era técnico na área elétrica [...] Aqui estou revendo as matérias do básico (JESUÍNO).

Rodrigo afirmou que entrou no PROEJA “por falta de opção”. Todavia, em outro momento, quando perguntamos a ele se o fato de não ter o Ensino Médio havia lhe algum prejuízo ao longo de sua vida pessoal e profissional ele afirmou que sim e que antes de ingressar no PROEJA já estava matriculado em uma escola privada de ensino supletivo e que, inclusive, também tinha planos de fazer um curso técnico profissionalizante, conforme narra:

Tem uma política da empresa. Eu sou coordenador de obra, de manutenção, no caso, e sou nível 1, só que faço serviço de nível 2 e 3. Os caras todos têm [Ensino Médio]. Daí o gerente fala pra mim: –Você quer ganhar mais? Como? Como que eu vou chegar no presidente lá e falar: –Dá aumento pra esse cara aqui que ele faz isso e aquilo? Mas, aí, ele vai falar: –Mas ele é formado? Foi o que me levou a estudar de novo, porque eu estava engolindo isso aí. Isso magoa. Vai magoando a gente. Então, eu falei:–Não, tenho que parar com isso. Eu ia fazer separado, pagar o supletivo. Já estava até matriculado. E foi depois que meu colega me indicou aqui. Daí deu certo, porque eu já estava com o intuito de fazer o técnico. Como eu falei pra senhora, eu estava engolindo isso faz tempo. Eu tô doido para chegar com o diploma e falar pro chefe: –Toma aí, é isso que você quer? Então, toma. Agora tenho os dois [o técnico e o EM] (RODRIGO).

Fernando e Milly, além da integração entre a EB e a EP, destacam a especificidade do PROEJA. Ambas as faltas enfatizam o fato de o médio integrado ser oferecido na modalidade EJA.

Idade avançada para o médio integrado. Queria o técnico porque gosto de elétrica e queria médio também (FERNANDO).

Achei uma grande oportunidade de concluir os dois. E por ser PROEJA tem um jeito diferente de lidar com o aluno (MILLY).

Questionados acerca das razões de terem envidado esforços para prosseguirem e não evadirem do curso PROEJA, as respostas dadas nas entrevistas foram voltadas para a melhoria da vida através da profissionalização e consequente garantia de oportunidades de trabalho e aumento da renda, coincidindo tanto com a razão pela qual retomaram educação escolar na idade adulta como pela opção de fazê-lo através do PROEJA.

Até mesmo quem não gostou do curso, encontrou na busca pela profissionalização e na possibilidade de aumentar a renda razões para continuar:

Não gostei muito do curso não, tem muita matemática e eu não sou muito fã de matemática. Mas eu entendi que tenho que correr atrás de alguma coisa, porque **ficar só trabalhando nesses lugares que não paga bem**, que não valoriza os empregados que a qualquer momento pode ser mandado embora e você não tem uma profissão pra você entrar na mesma área, você não sabe onde vai parar. **Estou estudando mais pra ter profissão mesmo**. Eu cheguei até aqui, não vou desistir, só falta um ano um ano e meio (CHICO).

Milly que voltou a estudar por razões relacionadas ao emprego e à renda, uma vez inserida no contexto escolar, tem sido a “vontade de crescer, de querer aprender, de recuperar o tempo que perdeu” a motivação para Milly permanecer no curso:

Estou cansada, estressada. Mas não paro. [...] Vontade de querer crescer, de querer aprender, de recuperar o tempo que perdi. Hoje eu sei que a gente tem que estudar. Hoje em dia, eu dou conselho: –Não para, porque se eu tivesse a sua idade eu já estava formada, já estava pensando fazer faculdade que nessa época eu não tive oportunidade, porque ficou tudo complicado quando você tem filho (MILLY).

A necessidade de recuperar a crença em si mesmo, mostra-se presente nas razões de Júnior não desistir do curso:

Um dia eu falei que eu ia, eu ia até o fim. Então, eu vou. Eu falei, **falei pra mim, pra mim mesmo, que ia continuar, não ia desistir. Porque toda vez que começo alguma coisa, eu desisto.** Com onze anos eu perdi minha mãe, meu pai nunca esteve nem aí pra mim, nem pro meu irmão. Com dezessete fui morar sozinho. Depois que fui morar sozinho, um ano depois peguei meu irmão com quatorze pra morar comigo. **Estou aqui agora, vou chegar até o fim.** Porque eu nunca fiz nada direito (JÚNIOR).

Silvano se apegou a vários motivos para manter a motivação e dar continuidade ao curso: ao fato de perceber que está aprendendo, a esperança de que a educação escolar lhe traga mais oportunidades e também o apoio encontrado no relacionamento com colegas de classe que se tornaram amigos.

O que me fez não desistir foi o fato de eu estar aprendendo, o fato de eu entender, que com o tempo aqui deu entender, que isso aqui vai ser uma **melhoria pra mim** no futuro, **tanto no presente quanto no futuro**, mais oportunidades e isso aí me deu força e os alunos também, os amigos né, na luta, estão sempre dando motivação: –Vamos, vamos até o fim. Que, assim, a gente vai conhecendo no dia a dia, ficando amigos (SILVANO).

Melhorar a renda com o intuito de proporcionar maior conforto e “um futuro melhor” para a família foi uma constante nas vozes dos participantes da pesquisa. Assim como ocorreu na fala de Silvano, também como ocorre nos dizeres de Marcel, Sebastian, Progresso e Sócrates:

Um ganho melhor. Eu ganho até razoável, mas eu tenho um filho, então, meu filho pede as coisas, eu tenho que correr atrás, não posso dar tudo pra ele, mas ganhando melhor ele vai ter mais, é isso. **Ter um futuro melhor.** Eu vou poder dar isso pra ele. Ele poder estudar, ter o que eu não tive (MARCEL).

O que me leva a não desistir é eu poder, através deste curso, dar **um futuro melhor pra minha família.** Isso que me leva a não desistir (SEBASTIAN).

Ah, eu pensei: eu preciso desse curso, preciso terminar. Porque, assim, a oportunidade é maior no mercado de trabalho, é melhor **pra mim e pra minha família, pra uma vida melhor** (PROGRESSO).

Desistir? Tá louco? Não. O pessoal já pediu meu diploma. Não posso perder a oportunidade de dar **um futuro melhor para minha família** (SÓCRATES).

O fato de estar estudando o EM integrado com o de curso de Eletrotécnica já contribuiu para Sócrates manter seu emprego e também se promovido para outra função considerada superior no plano de carreira da empresa, em que, segundo ele, o trabalho é “mais tranquilo” e ele “ganha um pouquinho mais”.

Dalto sente-se motivado a continuar pelo fato de ter percebido que o conhecimento que tem adquirido por meio do investimento na educação escolar já tem trazido retorno financeiro:

Estudando agora, desistir jamais. Terminar, porque eu percebi, tipo assim, cada vez que eu ganho conhecimento na área de educação, tipo assim, meu ganho financeiro vai só aumentando. Tipo assim, quem vê hoje eu assim, pensa que eu nunca assim fui um cara pobre, que nunca teve nada. Quem olha assim pra mim acha que eu tive vídeo game quando era criança, bicicleta. Essas coisas aí. Agora quem olha pra mim, porque tenho moto e tudo mais, ninguém mais sabe que tudo surgiu a partir do estudo, busquei conhecimento e fui ganhando dinheiro (DALTO).

Em suma, houve destaque, por várias razões, na busca pela profissionalização pelo aumento de escolaridade integrada a profissionalização, para que possam adquirir uma profissão ou ter uma profissão melhor que, em seus imaginários, se associa ao retorno financeiro.

Mesmo tendo todos afirmando que o Ensino Médio é importante e que, em vários casos, fez falta, a busca pela formação profissional e aumento da escolaridade se relaciona com o desejo de dar continuidade na formação profissional, através de um curso superior, como diz Chaves:

Meu interesse maior seria até por causa do curso técnico, não pelo PROEJA. Finalidade maior seria do curso técnico. Agora não, agora eu estou com outra visão, eu preciso até mais terminar o médio e não tanto da profissão. No momento, meu interesse maior é terminar o médio, porque através disso **eu posso não só esse curso, mas outros** (CHAVES).

Nesse aspecto, o PROEJA veio ao encontro de suas necessidades, pois muitos (11 deles), na tentativa de adquirir uma profissão, buscaram cursos técnicos no Sistema S ou em escolas da rede privada, conforme mostra o quadro a seguir. Todavia, esses cursos não proporcionam o aumento da escolaridade.

Quadro 14 – Cursos Profissionalizantes realizados pelos participantes da pesquisa, que não visam o aumento da escolaridade

Estudante	Curso	Instituição
Narciso	NR13 NR10 NR33 (área de elétrica e segurança do trabalho em parte elétrica)	SENAI
Rodrigo	Instalações elétricas - industrial e residencial	SENAI
Silvano	Instalações elétricas - prediais	SENAI
Dalto	Instalações elétricas	SENAI
Guga	Computação. MOPP (Movimentação e Operação de Produtos Perigosos) Transporte de passageiros	Detran e Escola profissionalizante da Rede Privada

Marcel	Mecânica Bombeiro hidráulico Eletricista	SENAI e IFMT em parceria com o Corpo de Bombeiros e empresa em que trabalhava
Chico	Auxiliar administrativo Informática	Escola profissionalizante da rede privada
Fernando	Elétrica residencial e comercial	SENAI
Jesuíno	Rede estruturada de fibra ótica	Empresa privada em que trabalhava
Magno	08 cursos profissionalizantes – não especificados	Empresa em que trabalhava em parceria com o SENAI.
Progresso	Eletricista	SENAI

A proposta do PROEJA é voltada para a classe trabalhadora e visa à “**formação integral**” desses trabalhadores, “proporcionando uma educação básica sólida com vínculo estreito com a formação profissional”. Sendo assim, a formação, por sua característica integrada, deve “compreender o mundo do trabalho” e não apenas “resumir-se a ele” (BRASIL, 2007, p. 35. Grifado no original), possibilitando, inclusive, a continuidade dos estudos. Conforme seu Documento Base:

Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de **cidadãos-profissionais** capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

O PROEJA foi pensado, então, para além da formação profissional, estritamente voltada para o desempenho de uma determinada função no mercado de trabalho. É, antes, uma possibilidade de munir os indivíduos de conhecimentos socio-históricos, culturais e políticos, preparando-os para participarem ativamente em todas as esferas do mundo, inclusive, do mundo do trabalho. Os trabalhadores-estudantes investigados percebem essa possibilidade e a valorizam, sendo esse o motivo da escolha deste curso, assim como, para a não desistência dele.

A profissionalização somada ao aumento da escolaridade representa a possibilidade de realização de seus sonhos e de seus projetos de vida, como veremos logo adiante. Porém, sobretudo, significa a possibilidade de aumentar sua renda. A frase de um deles sintetiza a realidade desses trabalhadores-estudantes: “Hoje em dia, dificuldade pra arrumar emprego não tem não, só tem para o salário, o salário que é muito baixo” (DALTO).

#### 5.4.2 Examinando como o Significado da Escolarização e da Profissionalização na Idade Adulta Permeia os Projetos de Vida dos Trabalhadores-estudantes do PROEJA do IFMT, *Campus Cuiabá Octayde*

De acordo com Nogueira (1998) o reconhecimento da necessidade da escolarização tem sido consenso, tanto no âmbito dos indivíduos como das famílias, como condição para ocupar um bom lugar no mundo do trabalho. Todavia, os filhos da classe trabalhadora, muitas vezes, tem dificuldade de prosseguir a escolarização, pois esta requer investimento de tempo em longo prazo e sem garantias de um retorno futuro. Um tempo que para o pobre é análogo ao dinheiro e como este, tem que ser racionado, conforme apregoa Leccardi (2005). Nessa perspectiva, para que se tenha uma recompensa futura, é necessário adiar as recompensas imediatas, o que faz com que os projetos de vida dos jovens menos favorecidos sejam imediatistas, posto que não possuem condições que permitam o adiamento das recompensas previstas pelo investimento de seu tempo na educação escolar.

A busca por uma profissão ou uma nova profissão é latente nas narrativas dos participantes da pesquisa. Dado que começou a ser apontado na fala dos entrevistados quando falam sobre os motivos para a escolarização na idade adulta e é reforçado quando falam de seus projetos de vida. Como vimos nas categorias anteriores, os trabalhadores-estudantes do PROEJA do IFMT, *Campus Cuiabá Octayde*, investigados, em grande maioria, buscam a profissionalização imediata e/ou o aumento da escolaridade quase sempre com objetivos relacionados ao emprego e, principalmente, ao incremento da renda.

Ao traçarem o que planejam realizar após a conclusão do curso de PROEJA, os participantes da pesquisa o fazem sob cinco tópicos semânticos, a saber: trabalhar por conta própria; ingressar em uma empresa; manter o emprego ou melhorar de cargo e/ou a remuneração; ingressar em curso superior; e fazer outros cursos profissionalizantes. O quadro a seguir demonstra seus projetos.

Quadro 15 – Projetos para uma “vida” e um “futuro melhor”

<b>Participantes</b>	<b>Trabalhar por conta própria</b>	<b>Ingressar em uma empresa</b>	<b>Manter o emprego ou melhorar de cargo e/ou remuneração</b>	<b>Ingressar em curso superior</b>	<b>Fazer outros cursos profissionalizantes</b>
Silvestre		X			
Chaves				X	

Marcel		X		X	
Chico			X	X	
Carvalho				X	X
Fernando				X	
Santos		X		X	
Sebastian	X	X		X	
Júnior				X	
Régis			X	X	
Silvano				X	
Guga				X	
Sócrates				X	
Jesuíno			X	X	
Narciso				X	
Progresso				X	
Magno	X			X	
Rodrigo	X			X	X
Drica				X	
Dalto				X	X
Júlio				X	
Platão				X	
Léo				X	
Milly				X	

Conforme demonstrado no quadro supra, com exceção de Silvestre, todos os demais 23 trabalhadores-estudantes que participaram da pesquisa planejam continuar a escolarização ingressando em curso superior. Dentre eles, 12 têm o curso superior como foco principal, conforme dizem, por exemplo:

**Vou fazer arquitetura (LÉO).**

**Eu vou ser engenheiro Civil (JÚNIOR).**

Meu pensamento mesmo é fazer **Engenharia Elétrica (SÓCRATES).**

Meus planos é estudar. [...] **Curso Superior, Tecnólogo em Logística (GUGA).**

**Tecnólogo em Controle de Obras (PLATÃO).**

Continuar estudando [...] **Tecnólogo ou Engenharia de Automação (CHAVES).**

Dentre os demais que também almejam ingressar em um curso superior está Régis que, já tendo mudado de profissão, antes Músico e agora Técnico em Manutenção de



Elevadores, tem projeto de crescer na profissão atual, através de um curso universitário na área que trabalha e estuda.

**Estou com planos de fazer outro curso superior.** Mas, eu não penso em fazer um curso por fazer. Eu quero fazer e exercer. Então, eu tenho uma visão de agregar estudo e empresa, porque a empresa que eu trabalho precisa de **Engenheiro Mecânico**, precisa de **Engenheiro Eletricista**. [...] Crescer na empresa, na profissão (RÉGIS).

Nessa mesma perspectiva, Progresso acredita que com o curso PROEJA-Eletrotécnica já ascendeu profissionalmente e pretende continuar nesse caminho:

Terminando, estou pensando futuramente ou fazer um **Tecnólogo** aqui na escola, ou fazer **Engenharia**. É, porque na indústria onde eu trabalho precisa. Hoje em dia importa demais, não estar só ativo, mas graduação fazer um Tecnólogo. Já, a base, que é o técnico, já tenho. **Já cresci**. Já tô trabalhando numa grande empresa de multinacional. Tem gente que está lá dentro já tem um tecnólogo que se aproxima de você na parte automação, aí, você já não mexe, você tem que correr atrás. Tem equipamento elétrico lá que um eletricista, um técnico não coloca a mão, só tecnólogo (PROGRESSO).

As falas desses trabalhadores-estudantes denotam que a busca pela continuidade na educação escolar está relacionada com a ascensão profissional que ela possibilita. Dessa forma, inferimos que os projetos de vida estão centrados na profissionalização, que, por sua vez, implica na necessidade de sempre estudar. Essa necessidade é percebida pelos investigados e essa percepção faz com que delineiem seus projetos de vida da direção do aumento da escolaridade.

A educação escolar na idade adulta, via PROEJA, então, interferiu nos projetos de vida dos estudantes, a partir do momento em que estes passaram a valorizar a Educação Básica, pois antes maior importância era atribuída ao curso técnico profissionalizante. Isso ocorreu devido ao fato de a retomada da educação escolar ter despertado neles o anseio de dar continuidade aos estudos, o que será possibilitado pela conclusão do Ensino Médio.

Os dizeres de alguns participantes da pesquisa enfatizam a importância da continuidade da educação escolar:

Aí, tem que tá correndo atrás. Essa é a vida, tem que estar correndo atrás, sempre (PROGRESSO).

Não pode parar (MILLY).

Agora é focar, continuar estudando, se parar fica pra trás (NARCISO).  
Tem que correr atrás, não ficar só nesse (MAGNO).

O mercado não para, tá sempre exigindo mais conhecimento (SANTOS).

Essas falas remetem-nos ao que Bauman (2001, 2007) denomina de fluidez da modernidade líquida. Em que tudo se torna obsoleto rapidamente e é necessário correr para permanecer no mesmo lugar e longe da lata do lixo. Com relação à escolarização, o autor salienta a importância do conhecimento e não apenas de diplomas. Para ele, na fluidez da ‘vida líquida’ que se estabeleceu na ‘modernidade líquida’, a necessidade de aquisição de novos conhecimentos e de atualização daqueles já adquiridos se faz obrigatória e emergencial, devido à rapidez com que produtos e informações envelhecem.

Silvestre, o único participante da pesquisa que não disse que pretende ingressar em curso superior, tem como projeto futuro conseguir emprego em uma empresa na área de energia elétrica na qual já almejava trabalhar há algum tempo, mas não conseguiu ser contratado anteriormente pelo fato de não ter o EM.

Ano que vem eu **quero entrar na empresa “X”**. Já fui até indicado lá. Um colega meu, ele trabalha lá, me indicou. Só que eles não contratam sem o Ensino Médio e eu não tinha. O técnico também eles querem, só que pode fazer depois. Foi o caso dele, desse meu colega. [...] Eu trabalho, tô trabalhando, não falta serviço. Só que eu não quero mexer com isso aí mais [pintura de parede]. Eu quero mexer só com a parte de elétrica, me dedicar somente a isso aí. Aí, entrando lá na “X”, é isso que eu quero (SILVESTRE).

Os demais participantes da pesquisa, como se pode visualizar no quadro 15, além de ter o objetivo de ingressar em um curso superior inserido em seus projetos de vida, tem, juntamente, outras aspirações, como ingressar em uma empresa na área de sua formação; manter o emprego ou melhorar de cargo e/ou a remuneração; trabalhar com conta própria; e fazer outros cursos profissionalizantes.

Marcel e Santos disseram que além de cursar faculdade, almejam conseguir trabalho em uma empresa do ramo de eletrotécnica.

Terminando esse curso pretendo passar em “F” (empresa conceituada que atua na área de eletrotécnica). Depois **faculdade**. [...] ainda não sei o quê, mas vou (MARCEL).

[...] tentarei encontrar uma empresa me contrate depois do curso. [...] Olha, **encontrar um bom emprego, um bom salário, que eu possa fazer uma faculdade**. Pretendo ainda manter o seguimento do elétrico, **Engenharia Elétrica ou Automação**, procurar uma formação dentro dessa área mesmo. (SANTOS).

Santos, com histórico de repetidas desistências, vê a possibilidade de avançar na formação profissional por meio de curso superior. Para tanto, precisa encontrar um emprego formal para que, se necessário, arque com as despesas de um curso em faculdade particular.

Jesuíno e Chico disseram têm objetivos relacionados com o emprego, mas também com o prosseguimento dos estudos. Jesuíno pretende conseguir o aumento salarial previsto no plano de carreira da empresa que trabalhar e também reiniciar o curso de superior, se possível no próprio IFMT, pois agora se sente mais preparado.

Chico justifica sua vontade de concluir o curso devido ao fato de que acredita que isso possibilitará a realização de seu real sonho, que é ser professor de Educação Física e, inclusive, cursar uma pós-graduação:

Então, tem uma chance de quando eu terminar o Ensino Médio eu entrar como colaborador lá na empresa que estou fazendo estágio [...]. Eu sempre tive vontade mesmo de fazer **Educação Física**, depois fazer uma **pós em futebol**. É minha vontade, **meu sonho na verdade**. Daí, eu vou fazer. [...] Esse [curso Eletrotécnica/PROEJA] é pra poder trabalhar, ter uma profissão e **poder estudar** outro tempo, o salário que eu conseguir pra **pagar uma faculdade**. [...] Aqui, tem vantagem, o ensino é bom para o ENEM (CHICO).

Dessa forma, ele acredita que a profissionalização que alcançará com a conclusão do PROEJA-Eletrotécnica contribuirá tanto para ele manter-se no emprego, como também ser promovido e alcançar melhor remuneração. Com isso, poderá pagar faculdade particular. Da mesma maneira, crê que o aprendizado adquirido no EM o ajudará a obter bons resultados no ENEM, o que possibilitaria seu ingresso em uma universidade pública. Dessa forma, suas expectativas não se restringem ao mercado de trabalho, mas flertam com seu projeto de vida.

Magno, além de pretender fazer um curso superior, tem como objetivo trabalhar por conta própria.

Mas agora, eu tô com o intuito de... de continuar sozinho, fazer cartão, fazer... tentar **abrir minha firma**, ou ter conhecimento na praça pra ganhar o sustento do dia a dia. Por enquanto, meu planejamento tá assim. [...] Daí, eu pretendo fazer a faculdade de **Engenharia Elétrica**. Têm na UF, mas é integral. Mas, se Deus quiser, eu faço. Eu tô bem confiante que no final do ano vou tirar uma nota boa no ENEM. Eu tava vendo essa questão de horário, mas eu... eu trabalho à noite. Daí, fica um pouco difícil, mas a gente perde 5 anos, mas ganha mais pra frente (MAGNO).

Rodrigo e Sebastian têm, além do plano de ingressar em um curso superior, mais dois objetivos.

Rodrigo também tem planos de futuro na área profissional e acadêmica. Profissionalmente, pretende conquistar independência e deixar de viajar a trabalho, para isso, tem planos de montar uma empresa e para isso, almeja se especializar mais na área técnica, por meio de cursos profissionalizantes oferecidos pelo Sistema S. Na área acadêmica planeja fazer outros cursos profissionalizantes na área e também um curso superior:

Eutôquerendo montar alguma coisa para eu trabalhar de autônomo, **montar uma empresa**, prestar serviço. Porque, mesmo porque, eu também quero parar de viajar, não aguento mais essa vida de ficar viajando, não dá. É difícil estudar. [...]. Vou fazer **elétrica comercial e residencial, elétrica em geral**, no caso, elétrica em geral (cursos profissionalizantes oferecidos pelo Sistema S), ver se a gente consegue esse objetivo. [...] E também eu quero focar mais em estudo, quero fazer, se Deus quiser, o **tecnólogo** aqui, na área de **Automação Industrial** (RODRIGO).

Sebastian, apesar de ter declarado que em sua profissão atual, magarefe, não falta trabalho, devido à escassez de profissionais na área, pretende mudar de profissão e passar atuar na área de elétrica. Sebastian, ao narrar sua trajetória escolar, declarou: “O que mais me desinteressou eu sabia ler, escrever e não tinha mentalidade. Porque, depois que eu aprendi ler e escrever achei suficiente”. No entanto, após o retorno à escolarização e tendo vivenciado o ambiente escolar, vê as possibilidades ter um “bom emprego” ou de “trabalhar por conta própria”, mas também pretende dar prosseguimento ao estudo através de um curso superior de tecnologia.

O que me leva a pensar isso [mudar de profissão, passar a atuar na área de eletrotécnica] é garantir um **salário melhor**, ter uma aposentaria melhor também, porque hoje não está fácil com o salário que a gente ganha. **Os patrões só querem explorar a gente**, se a gente vai falar de salário já quer **demitir a gente**. É a oportunidade de dar um **conforto** melhor **pra** minha **família**. Eu posso trabalhar por conta, se a empresa lá puder me oferecer algo melhor. **São duas possibilidades, ser contratado na empresa nessa área, ou trabalhar por conta**. Porque o **salário de eletrotécnico é bem melhor** do que o salário que eu ganho. [...] **Quero ser um profissional**. [...] Prefiro trabalhar informal, porque, aí, **quem vai fazer o salário vou ser eu**. [...] Eu vou fazer o **tecnólogo** também (SEBASTIAN).

O desejo de se profissionalizar em outra área é devido à intenção de alcançar um salário melhor e deixar de ser “explorado” pelos patrões. Para isso, em sua visão, é necessário tornar-se um “profissional”.

Carvalho e Dalto estabelecem seus projetos de vida pautados nos estudos.

Carvalho já trabalha na área de eletrotécnica, em uma empresa bem conceituada no mercado. Concluiu o EM com 19 e declara “gostar” de estudar, apesar disso, ficou 08 anos sem estudar após o término do EM. Todavia, demonstra agora anseio por “crescer” através do ingresso em cursos profissionalizantes e da continuidade da educação escolar, por meio de curso superior:

Ah, meus planos futuros, só crescer, terminando aqui, fazer outro. Outros na área de elétrica. Quero adquirir conhecimento e crescer. Até porque terminando o eletrotécnico eu quero já estar, pelo menos, um ano, quero me especializar na área. Ver se eu faço mais uns cursos de eletrotécnico, que é o **administrador de potência, comandos elétricos e eletricidade avançada**. Aí, terminando esses três, quero ver se consigo fazer **Engenharia Elétrica** ou **Automação Industrial**. Aqui na escola tem Automação Industrial. É a noite, dá pra

encarar. Já na UFMT, já não dá, porque lá é integral. Engenharia Elétrica é integral, só dá de um período noturno, já tem como estar fazendo (CARVALHO).

Dalto, por sua vez, que, ao narrar sua trajetória escolar, disse que “não queria saber de estudar”, preferia “trabalhar” e as “amizades” eram mais interessantes, após retomar a escolarização na idade adulta planeja dar continuidade aos estudos, tanto ingressando em um curso de nível superior quanto em cursos profissionalizantes. Em suas palavras:

Pretendo estudar na UFMT, ou pagar, vai depender da nota do ENEM, fazer qualquer curso. Não tenho objetivo de um curso não, só fazer um curso que seja a noite na UFMT está bom. Fazer um **curso superior. História, Geografia**, alguma coisa assim, que seja à noite lá. Na área de construção é complicado. A pessoa tem que ter tempo pra estudar. Pretendo também fazer esses  **cursinhos do SENAI** também que é interessante, o negócio é se qualificar quando aparecer a oportunidade é só abraçar (DALTO).

Além de serem impulsionados pelo anseio de melhorar a renda, bem como manter-se no mercado de trabalho e, inclusive, alcançar mobilidade nesse sentido, no processo de retorno à escola, os participantes da pesquisa tiveram incentivos por parte de amigos (JÚNIOR), colegas de trabalho (DALTO; GUGA; FERNANDO; SÓCRATES; SILVESTRE) e familiares, tais como mãe (MILLY), irmão (PLATÃO), esposa (SEBASTIAN), bem como, por parte das empresas, por meio das chefias (RODRIGO; MAGNO; PROGRESSO) e dos seus planos de cargos e salários (CHICO; JESUÍNO; RÉGIS).

Nessa perspectiva, semelhante à influência sofrida na adolescência, Magno também foi influenciado por colegas, agora no ambiente de trabalho, contudo, a voltar a estudar e a “tomar gosto” pelo estudo.

[...] Nesse ano, que eu tava trabalhando na “B” e quando trabalhei na “B”  **fiz alguns cursos e tomei o gosto em estudar de novo. Conheci pessoas que tem estudo e faz você crescer mais, ampliando a sua mente. Você anda com quem estuda**, hoje você vê, você tem um... você vai começando a crescer mais, crescer mais particularmente (MAGNO).

Além de ter sido influenciado pela convivência com os colegas de trabalho, a administração da empresa também exerceu influência sobre a mudança na “mente” de Magno:

Fiz 8 cursos profissionalizantes pela empresa. No  **começo, fui, assim, obrigado**. Não queria de jeito nenhum. Fui obrigado pela empresa, os primeiros, mas depois eu já quis. Eu falava assim:— Lá vem a “M” (gerente de Recursos Humanos da empresa). Já vai mandar eu fazer curso de novo. Mas foi indo, fiz um, fiz outro. Daí a  **mente da gente começa a mudar** (MAGNO).

Além do ambiente de trabalho, o ambiente escolar também pode fazer despertar o “gosto” pelo estudo. O ambiente escolar despertou o interesse de Magno em “saber mais” e reforçou seu o “gosto” de estudar:

Depois, aqui também [no PROEJA do IFMT], é todo mundo unido, falando de estudo, do que está aprendendo. A conversa é outra. A gente vai querendo **continuar, saber mais e toma gosto mesmo. A conversa muda. Ah, nossa... o senso da gente muda muito**, muito mesmo (MAGNO).

O retorno à educação e ao ambiente escolar mudou a percepção de mundo na medida em que passou a se sentir capaz de tornar seu “sonho distante” em algo “possível”:

Eu queria fazer faculdade, era um **sonho** que eu tinha. Mas, assim, era uma coisa **distante**, praticamente impossível [...] Aqui [no PROEJA do IFMT] assim, você vai conhecendo outras pessoas, você vai conversando com outras pessoas e isso vai te dando um estímulo, assim, de querer crescer. Muda o jeito de ver as coisas, o mundo. [...] Ah, muda, assim, antes parecia que era impossível, agora não. Então, assim, quando você quer, quando você gosta, você vê que é **capaz**, que é **possível** (MILLY).

Progresso também afirma que: “dentro da empresa, eles incentivam a buscar mais conhecimento” (PROGRESSO).

Nessa mesma direção, Dalto conta que foram os colegas de trabalho que o instigaram a retomar a escolarização:

O pessoal, que foi falando pra mim estudar. –Você quer ganhar dinheiro? Você tem que estudar. Estudar, capacitação, conhecimento, porque você não vai vender mão de obra em vão, você vai vender conhecimento. Aí, a partir daí, eu comecei a estudar (DALTO).

Situação semelhante ocorreu com Sócrates:

Vi meus colegas que começou a estudar aqui e gostou bastante daqui. Aquilo foi incentivando.–Bora pra lá, borá, eles falavam.–Ah, cara, não tenho tempo pra isso não. Porque, tipo assim, eu moro lá no Distrito, trabalho o dia inteiro, pra vim aqui todo dia, fica pesado. Aí, foi indo, eu conversando com os caras lá, eles falando: –Bora, rapaz. Depois você vai ver que depois compensa. Ai, acabou que deu e esse ano já termino (SÓCRATES).

Júnior conta que retomou a educação escolar após seu amigo, da igreja, ter “brigado” com ele e tê-lo “xingado”:

Ele falou assim pra mim: – Bora lá. Toma vergonha, você tem potencial, é inteligente. Vai estudar, cara. Daí ele me xingou. Ele falou: –Você vai fazer e você vai passar. Falei: – Não vou nem estudar pra essa porcaria. Eu nem ia fazer a matrícula. Ele foi lá e me xingou. Pegou meus documentos e fez. Ele fez tudo pra mim, minha inscrição, minha matrícula, eu só fiz a prova mesmo [...]. Daí, ele falou

assim: –Se você parar, vou te dar um pau, vou te quebrar. Toma vergonha, cara (JÚNIOR).

Bourdieu (2007) afirma, nesse sentido, que o meio social exerce influência tanto em relação ao nível da cultura global da família, assim como no desempenho escolar dos indivíduos.

Retomar a escolarização fez com que Léo traçasse objetivo e metas em médio prazo para seu futuro com relação a continuidade dos estudos e isso fez com que ele se mantivesse motivado a se manter no curso buscando concluí-lo:

Porque quando você volta a estudar, você começa a traçar metas na sua vida. Ah, vamos supor: daqui a quatro anos, cinco anos, eu quero começar a fazer uma faculdade. Ah, daqui, sei lá, seis, sete anos quero fazer um **mestrado**. Eu quero viajar pra algum lugar, então, assim, você vai traçando suas metas (LÉO).

Para Léo, o retorno ao ambiente escolar fez com que passasse ter projetos de futuro. Ao traçar metas Léo descobre a vontade de adquirir uma profissão – Arquitetura – e o gosto pelo estudo. Nessa direção, parece ter substituído o “não aprendo fácil” por “[acabei] gostando e [me] interessando mais por estudar. Tanto é que eu não quero mais parar de estudar tão cedo” (LÉO) e, como repetiu por várias vezes em sua narrativa, “quem sabe, mais pra frente, fazer um **mestrado** pelo menos. Pois, para ele, tem-se que ter “projeto a longo prazo” e para se “dar bem, é só questão de tempo”.

Narrativas como as de Magno, Milly e Léo evidenciam que, uma vez reinseridos no ambiente escolar, o estudo e sua continuidade passa a compor seus projetos de vida.

Nessa perspectiva, ancorando-nos em Leccardi (2005), afirmamos que os estudantes que antes optaram pelo imediatismo, preferindo as recompensas no presente (“ganhar um dinheirinho”; “ganhar meu próprio dinheiro pra poder gastar com o que eu quisesse”; “comprar uma salsicha, uma carcaça de galinha que fosse pra gente comer, já era gratificante”; “com os dez reais que ele me pagava eu comprava balinhas”; “correr atrás das minhas coisas”; “namorar, bagunçar”) passaram a planejar a vida por um período maior, incluindo cursos superiores em seus projetos de vida e, com isso, adiam o recebimento das recompensas, pois, conseguem “pensar mais lá na frente” (MILLY) e passam a crer que para “se dar bem”, é “só questão de tempo” (LÉO); “que as coisas não chegam de uma hora pra outra, do dia pra noite. Tem que ter objetivo, saber o que quer, continuar. Leva tempo” (MILLY), mesmo que para isso tenham que abrir mão de recompensas no presente: “eu trabalho à noite. Daí, fica um pouco difícil, mas a gente perde 05 anos, mas ganha mais pra frente” (MAGNO).

Possivelmente, dois fatores podem estar interferindo na mudança da longevidade dos projetos de vida. Um seria a maturidade adquirida com a idade, uma vez que não são mais crianças ou adolescentes, mas jovens e adultos. Essa maturidade também teria relação com a visão que se tem acerca da distância entre o futuro e o presente, anteriormente distante e agora mais próximo. Outro seria o fato de já estarem recebendo no presente as recompensas, mesmo que ínfimas aos nossos olhos, mas que para eles são significativas, como ilustra a fala de Progresso: “a base, que é o técnico, já tenho. **Já cresci.** Já tô trabalhando numa grande empresa de multinacional”. Nesse sentido, poder trabalhar por conta própria, seja formalizando uma empresa ou de maneira informal, ter uma profissão, poder optar por um trabalho que exija menor esforço físico, também representam retorno do investimento em escolarização que fizeram nos últimos anos.

Dessa forma, a percepção desse retorno está recuperando nesses trabalhadores-estudantes a crença no futuro e a incerteza acerca do futuro que os aproximou do trabalho e os afastou da escola cede lugar à consciência da necessidade de se adquirir o saber escolar. Todavia, essa conscientização ainda não ocorre como sugere Gomes (J.,1997, p. 61): “a despeito das atuais exigências associadas ao mundo do trabalho”, mas em função dele e não por sua importância na vida pessoal e social, já que a busca não tem priorizado o conhecimento, mas a formação para o trabalho e, em especial, visando a melhoria da renda.

Todavia, percebemos nas falas dos trabalhadores-estudantes do PROEJA do IFMT, *Campus Cuiabá Octayde*, que participaram da pesquisa, outras contribuições trazidas pela escolarização e profissionalização propiciada pelo PROEJA, além das percebidas e esperadas pelos participantes na direção do trabalho e/ou emprego e da renda.

#### **5.4.3 O PROEJA “abriu minha mente”: o entrelaçar das trajetórias escolares e profissionais e o PROEJA do IFMT, *Campus Cuiabá Octayde***

Dentre os 24 trabalhadores-estudantes investigados, apenas 06 concluíram o EF na idade considerada adequada, ou seja, até 15 anos (Santos, Magno, Milly, Jesuíno, Régis e Carvalho). Porém, nem todos os estudantes investigados interromperam a escolarização antes de concluir a EB. Jesuíno, Régis e Carvalho concluíram o EM antes dos 19 anos, conforme está previsto na organização do sistema de ensino básico, no entanto, optaram em refazer essa fase através do PROEJA<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Muito embora os cursos de PROEJA sejam cursos educação profissional integrada ao EM, sendo uma de suas metas a elevação da escolaridade, a legislação não proíbe quem já tenha concluído a EB de ingressar nos cursos da modalidade.



Dessa forma, 21 alegam ter interrompido a escolarização regular na infância ou na adolescência, uma ou mais vezes e, quanto ao motivo dessa interrupção, usam como justificativa a própria falta de interesse ou o fato, de uma vez ingressos no trabalho, não terem conseguido conciliar a atividade laboral com as atividades escolares.

Ao descrever as trajetórias escolares e profissionais percebemos que ambas se entrelaçam desde a infância. Muito embora as questões referentes às trajetórias escolares e profissionais estivessem dispostas separadamente no questionário aplicado, bem como no tópico guia de entrevista, nas narrativas as trajetórias se entrelaçam e se imbricam de forma que, em grande parte dos casos, são indissociáveis. Em outras situações, foi possível a narração em separado, mas para compreender uma, sempre era necessário recorrer à outra.

Nessas narrativas, notamos muitas similaridades.

Dentre os que alegaram desinteresse, todos, com exceção de Milly, conciliavam escola e trabalho, sendo que a maioria desde a infância.

São histórias em que o insucesso escolar ocorre devido ao fato de que ainda na infância ou início da adolescência o indivíduo, que deveria ser apenas estudante, torna-se também trabalhador.

São similares quanto à fragmentação da escolarização e das atividades profissionais, ou seja, quanto mais fragmentada a trajetória escolar, maior é a migração por atividades profissionais diferentes.

É similar também a preferência pelo trabalho na adolescência. Mesmo aqueles que têm a oportunidade de apenas estudar (como Milly e Chico), optam em trabalhar, mesmo que isso custe abandonar a escola.

Há similaridade ainda na busca pela formação profissional. Fato que ocorre com todos os participantes da pesquisa, tanto é que todos eles estão em um curso que também é profissionalizante: o PROEJA do IFMT.

Diante do exposto, nota-se que as trajetórias profissionais e escolares se entrelaçam de forma que uma reflete e/ou resulta na outra.

O envolvimento com o trabalho interfere no sucesso e na continuidade da educação escolar. No caso dos investigados o valor atribuído ao trabalho, assimilado no contexto familiar, afastou-os da escola, à medida que tornou a escola desinteressante, frente a outras possibilidades, principalmente, a de obter uma renda, muitas vezes, necessária para o sustento da família ou para compor a renda familiar. Por outro lado, na medida em que se inserem no mundo do trabalho, ficam presos a trabalhos precarizados e com baixa remuneração, devido a

pouca escolarização. Com isso, percebem a necessidade de retornarem à escola, tanto a fim de elevar a escolaridade como de profissionalizarem-se.

Em um círculo paradoxal, o prosseguimento da educação escolar pode trazer retorno financeiro, no entanto, para se alcançar maior escolarização é necessário o adiamento do retorno que ela pode dar. Todavia, para se protelar esse retorno, muitas vezes, essencial para a subsistência dos indivíduos, é necessário um suporte financeiro, mesmo que mínimo.

Então, é nesse ponto que se localiza a busca pela profissionalização que pretendem alcançar por intermédio do curso técnico que integra o PROEJA.

Alcançar uma maior estabilidade financeira, por meio de um curso de formação profissional, permite dar continuidade à educação escolar. Nesse contexto, o trabalho significa sustentação da vida e de seus projetos e não apenas geração da renda.

Nessa perspectiva, o PROEJA, além de propiciar o retorno à educação escolar daqueles que a interromperam precocemente na época em que estavam na idade considerada adequada, já que se dá na modalidade de jovens e adultos, tem para seus participantes outros significados. Por um lado, significa uma oportunidade de profissionalização temporária, devido que inclui um curso profissionalizante. Por outro lado, tendo em vista sua integração com a Educação Básica, propicia o aumento da escolaridade, que por sua vez, possibilita o prosseguimento a outros patamares escolares, tais como graduação e pós-graduação, levando-os ao alcance de seus projetos e sonhos.

Nos dizeres de participantes da pesquisa, a relação do trabalhador com o trabalho manual e o trabalho mental sofreu modificações:

O PROEJA **mudou minha visão**. Tanto que agora não procuro, assim, trabalho que só vai usar o corpo físico. Antes eu tinha outra visão. Eu pensava: –Não sei fazer nada. Vou fazer isso, aquilo, vou trabalhar pesado mesmo. Agora não, agora procuro coisa melhor (SANTOS).

Santos passa a sentir-se autoconfiante com relação sua capacidade profissional. A certeza de que agora “sabe” o faz sentir-se seguro para buscar trabalhos que vão além da força física. Nesse mesmo prisma, Silvano alega que antes de ingressar no PROEJA vivia “parado”, ou seja, limitado a executar trabalhos manuais e com isso seu ganho financeiro também ficava limitado, já que outra pessoa “pensava” e ele apenas “executava”.

**Abriu minha mente** para o mercado de trabalho. Então, tem que, eu sei escolher. Eu vi, eu senti que eu melhorei nessa questão, porque antes **eu vivia parado**. – Não, vou procurar só nessa área, me esforçar, puxar mais. Mas agora não, agora já **estou trabalhando mais com a mente**, porque eu chego em uma casa, a pessoa pede pra fazer isso e aquilo e somente ali ouvindo a pessoa eu já consigo montar o que é pra fazer, vou lá, eu consigo, eu aplico e já faço. Então, antes não tinha isso, antes eu

chegava a pessoa, o meu encarregado ele ficava nesse cargo. Aí, eu tinha que ir lá quebrar. Só quebrava e a instalação, quem montava era ele. Eu arrumava tudo e ganhava pouco. Ele mandava e eu fazia. Montava tudo pra ele e quem ganhava era ele. Eu, só serviço. **Ele que pensava e eu que executava.** E já agora não, **eu penso** e já **executo** também (SILVANO).

A autoconfiança também é latente na fala de Silvestre. Poder “resolver”, faz com que ele veja “tudo diferente”:

Acho que a maior foi a **minha visão**, que **agora vejo tudo diferente**. Vejo que tenho que buscar algo melhor pra mim. Não preciso ficar naquela mesma coisa. Sabe, a idade, esse serviço meu (de pintor de parede) já vai ficando pesado. Agora sei fazer. Posso fazer do meu jeito. **Não preciso**, tipo assim, **fazer só o que mandam**. –Ah, **tem fazer? Eu resolvo** (SILVESTRE).

A união do saber prático com o saber teórico é o faz com que Narciso se sintam com outra “mente” após o PROEJA:

Então, tipo assim, eu já sabia fazer. Só que agora tenho, tenho não, vou ter o diploma, né? Pego uma casa, faço o projeto, a senhora fica boba de ver. Faço tudo: passo os fios, a caixa, tudo, tudo. E o camarada paga, porque eu entendo. Então, assim, minha visão, **minha mente agora é outra** (NARCISO).

As falas de Santos, Silvano, Silvestre e Narciso nos remetem a Willis (1996). Para o autor, “a distinção mental/manual sozinha apresenta um campo fértil para a construção de divisões naturalistas das capacidades humanas” (p. 162). De acordo com a ideologia dominante, os trabalhadores mentais têm direito legítimo às condições materiais e culturais superiores, já que o trabalho mental é tido como mais exigente. Sendo assim, justificam-se as recompensas mais altas. A recompensa financeira é, obviamente, perseguida pelos participantes da pesquisa. No entanto, a autoconfiança demonstrada em suas falas, a nosso ver, os leva mais além, pois a autoestima desses trabalhadores recebe estímulo positivo pelo fato de saber fazer alguma coisa e, assim, ter escolha, não precisando se restringir a realizar o trabalho “pesado”; fazer o projeto, além de executá-lo; saber tomar decisões, “resolver”.

A autoconfiança também vai além da esfera do trabalho:

Ah, eu já tinha, assim, mudado, melhorado. Mas, estudando, aqui, no PROEJA, na escola, com os companheiros, os professores, tudo. Nossa, **aprendendo**, a **conversa muda**. **O nosso senso muda**. Você não quer mais parar. E vai, e quer mais, e aprende, e sabe, **até pra conversar o senso muda**. Hoje eu converso mais, sei conversar. Antes, tinha até medo de falar as coisas (MAGNO).

Ao que indica a fala de Magno, a autoconfiança e autoavaliação adquirida por meio da escolarização, via PROEJA, também contribuiu para as relações interpessoais.

No caso de Milly, estar novamente inserida no contexto escolar fez com que sua autoimagem tivesse sido beneficiada:

Então, em questão do PROEJA, o que faz é abrir portas pra muita gente e **abrir a cabeça**. É uma coisa assim, que muda muito sua cabeça, **muda o modo de pensar** e você vem com um pensamento e sai com outro. [...] Ah, faz a gente não querer parar. [...] Quando a gente está estudando parece que fica mais **gente**. A gente é **vista com outros olhos** (MILLY).

Além de “não querer parar”, essa trabalhadora-estudante sente-se mais “gente”, a partir do momento que se percebe sendo “vista com outros olhos”.

Nesse sentido, ao realizarem um estudo com homens e mulheres trabalhadores fabris, Mazza, Salles e Camargo (2002, p. 127) constataram que “o relacionamento, tardio e obrigatório, dos sujeitos com as práticas escolares, produz mudanças que ultrapassam a conquista da certificação e adentram o campo do ‘pertencimento’ social”. As autoras salientam que:

quanto ao estudo, esse tem um valor em si atribuído pelos sujeitos. Não se trata apenas do diploma que a escola confere, mas do ato de estar estudando enquanto prática que tem valor social – ser respeitado, subir para um nível mais alto –; decorrente desse, tem um valor subjetivo, de autoavaliação (MAZZA; SALLES; CAMARGO, 2002, p. 141).

No caso desses trabalhadores-estudantes que participaram de nossa pesquisa, a retomada da escolarização na idade adulta, via PROEJA, contribuiu para sua autoavaliação e sua autoconfiança, tanto na esfera do trabalho como também no que tange ao pessoal, bem como dá um novo delineamento aos seus projetos de vida.

Diante dos dados que emergiram da pesquisa e expostos nesse trabalho, inferimos que o “abrir” das “mentes” dos participantes da pesquisa se dá devido ao fato que o PROEJA não se limita à formação profissional estreita para o trabalho simples, com vistas apenas ao atendimento das demandas imediatas impostas pelo mercado de trabalho regido pelos detentores do capital. Os cursos da modalidade visam também o aumento da escolaridade. Ademais, conforme Moura (2006), o PROEJA foi pensado de forma que tornasse possível uma educação que pudesse conciliar a educação escolar e o trabalho, proporcionando não somente a elevação da escolaridade, mas a ampliação de conhecimentos científicos, culturais, políticos e humanísticos, de forma que possam ser aplicados tanto no exercício de uma profissão como em todas as esferas da vida humana.

A despeito das contribuições trazidas pelo PROEJA, que foram evidenciadas nos dizeres dos participantes da pesquisa – inclusive, “abrindo mentes”, por tratar-se de uma

proposta diferenciada – o ideal seria que este não existisse, pois sua existência é a evidência de que o sistema de ensino é falho e excludente. Em seu interior, as desigualdades escolares reproduzem as desigualdades sociais ao mesmo tempo em que resultam delas. Melhor seria que as trajetórias escolares tivessem um percurso contínuo e com histórias de sucesso no desempenho escolar. Dessa forma, não implicaria em interrupções e, conseqüente, retomada na idade adulta. A educação escolar passaria, então, a ser percebida na infância e adolescência como um processo natural.

Lembrando que o “habitus” – apesar de manter bastante perenidade – não é estático e acabado, assim, sua reformulação é possível. Como partimos do pressuposto que a educação escolar pode modificar o “habitus”, cumpre-nos discorrer acerca de nossas observações nesse sentido. Esse tema será abordado em seguida, nas Considerações Finais, juntamente com nossas impressões e compreensão sobre os achados da pesquisa, bem como nossas reflexões acerca da educação na qual acreditamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às linhas finais deste trabalho de pesquisa, não temos a pretensão de concluir de maneira grandiloquente, muito menos de dar por encerrada a abordagem do tema, já que nosso olhar se transformou, nossa pesquisa tem limitações e produziu, ante as diversas respostas que tentamos oferecer, um número equivalente de outras perguntas. E, para responder às perguntas suscitadas, seriam necessários outros estudos, com outros objetivos, métodos e aporte teórico. Contudo, cumpre-nos explicitar nossas impressões e reflexões acerca do estudo realizado e seus resultados, bem como propor, não uma solução, devido à complexidade do tema, mas formas de enfrentamento, mesmo que pontuais, mas aproveitando as brechas que se apresentarem dentro da instituição em que atuamos e no desempenho do papel de educador.

Ao longo desta trajetória nosso olhar adquiriu uma característica pesquisante<sup>60</sup>, ou seja, passamos a olhar o trabalhador-estudante com olhos que querem saber mais, pois compreendê-los e compreender os contextos sociais e políticos em que estiveram imersos significa compreender uma parte significativa da população brasileira que teve sua trajetória escolar interrompida precocemente, sendo que muitos ainda não retomaram o processo de escolarização. Além disso, nem sequer o analfabetismo absoluto foi erradicado, o que se tem tentado desde 1947, com a CEAA, ou seja, há setenta anos. Ademais, os conhecimentos apreendidos serão aplicados em nossa vida e em nossa prática docente, sempre na busca de “ser mais<sup>61</sup>” e contribuir para que o outro também o seja.

Os dados não representam por si só, precisam, portanto, ser interpretados. Nessa interpretação houve um esforço de nossa parte em nos afastar e em olhar com “estranhamento” os elementos que se multiplicavam em nossa vida. Procuramos não imprimir nossas crenças e sentimentos, mesmo diante das similaridades que as trajetórias profissionais e escolares dos participantes da pesquisa apresentam com relação a nossa própria história de vida. Reconhecemos, porém, que, parafraseando Nóvoa (2011, p. 56) e mudando o termo professor para pesquisador: não há como separar o pesquisador da pessoa, nem a pessoa do pesquisador. Ademais, se realizada em outro contexto, se utilizássemos outros métodos e

---

<sup>60</sup> Termo que tomamos emprestado de Carlos Rodrigues Brandão (2003). No texto do autor, todavia, o termo “pesquisante” refere-se à pesquisa não participante.

<sup>61</sup> “Ser mais” é um conceito recorrente na obra de Paulo Freire. De acordo com Zitkoski (2016), Freire concebe “ser mais” como o desafio da libertação do oprimido, que busca sua humanização, enquanto ser inconcluso que é, e que, por meio da tomada de consciência de seus condicionamentos e das situações que o oprimem e o desumaniza, pode libertar-se, emancipar-se, passando de uma consciência ingênua a uma consciência crítica.

instrumentos, ou fossem os dados analisados à luz de outras teorias, certamente, possibilitariam outros resultados.

Tendo em vista que o “habitus” não é estático e acabado, ao contrário, pode ser reestruturado ao longo de toda a vida, cremos que as relações sociais proporcionadas pelo trabalho e pela educação podem modificar os modos de ser e de estar no mundo dos indivíduos. Diante disso, para a realização da pesquisa aqui relatada, partimos do pressuposto de que a educação escolar pode modificar o “habitus”, pois este é socialmente construído e pode modificar-se, reformular-se por meio das mudanças individuais e sociais e, assim, possibilitar a definição de novas posições dos agentes nas estruturas sociais.

Os dados mostram que há um entrelaçamento entre as trajetórias escolares e profissionais, em alguns casos de forma indissociável, que tornou até as narrativas entrelaçadas. Em outras situações, foi possível a narração em separado, mas para compreender uma, sempre era necessário recorrer à outra. Nesse contexto, emergiram similaridades entre as trajetórias de insucesso e descontinuidade escolares, seja no contexto rural ou no urbano.

Diferentemente de seus pais, os participantes da pesquisa tiveram acesso à Educação Básica (EB), no entanto, nela não permaneceram na idade considerada adequada. Isso indica que o processo de escolarização não é algo natural, que deve ser percorrido continuamente, sem interrupções, ao contrário, “dar um passo à frente” significa um ato de heroísmo e uma fuga das origens.

Nota-se nas narrativas que o “trabalho” provoca a descontinuidade da escolarização, no entanto, paradoxalmente, esse mesmo “trabalho” também é responsável pela retomada da escolarização na idade adulta. Então, o que há de mais interessante no trabalho para a criança e o adolescente que faz com que deixem a escola? Poderíamos dizer que é a renda: resultado imediato do trabalho, que muito embora ínfima, faz muita diferença na vida da criança e do adolescente e também de sua família. A escola, por outro lado, requer investimento em longo prazo e, muitas vezes, a família não tem meios financeiros para manter esse investimento, já que precisa da participação do filho na composição da renda familiar. Todavia, alertemo-nos para algo mais proeminente.

As representações da família e do indivíduo acerca de si e da valoração do trabalho se mostram significativas no momento de escolha entre trabalho ou estudo. O trabalho possui alta valoração social no imaginário coletivo, enquanto o estudo ainda é tido como não sendo para qualquer um. Em outras palavras, e considerando a teoria do “habitus” de Bourdieu, é latente no contexto dos participantes desta pesquisa que o “habitus” do trabalho aparece como

algo inerente ao ser e sua condição humana, enquanto que, de outro lado, não há o “habitus” do estudo em sua cultura.

Observamos que houve mudanças no decorrer das trajetórias dos trabalhadores-estudantes que participaram da pesquisa no que tange ao gosto pelo estudo. Instigados pelas experiências pessoais vivenciadas no ambiente escolar, passaram a atribuir à educação escolar maior valoração e, inclusive, a desejar continuar nesse processo. A educação escolar, então, passa a compor seus projetos de vida, muito embora ainda estejam ligadas à satisfação das necessidades inerentes à sobrevivência do ser humano em ambiente urbano, por meio do emprego e renda. Nesse aspecto, considerando o contexto do mundo do capital em que vivemos, essa busca tornou-se intrínseca à existência humana.

Notadamente, então, o desejo de dar continuidade à educação escolar e à profissionalização que os trabalhadores-estudantes que retomaram a escolarização na idade adulta apresentam dá-se devido à ascensão profissional e econômica que creem que ela possa proporcionar. Num primeiro momento, chegamos a pensar nesse dado como algo negativo, tendo em vista que a proposta do PROEJA é a formação integral. Todavia, surgiu o questionamento: mas não seria esse o objetivo de todos aqueles que estudam na idade considerada própria? Então, o que há de negativo no fato de esses jovens e adultos, que já assumiram as responsabilidades inerentes à vida adulta, quererem conquistar nessa fase da vida o que poderiam, por direito, ter alcançado no início da juventude: a continuidade da educação escolar e a profissionalização por meio de um curso superior? Nada. Há menos que concordemos que a “cultura universitária” deva continuar sendo privilégio de poucos.

Os dados evidenciam indícios de que a escolarização na idade adulta, o que no caso dos participantes da pesquisa ocorreu por meio do PROEJA, pode modificar o “habitus” no que tange à educação escolar. Nossa afirmação pauta-se no fato de os investigados terem passado a atribuir à escolarização uma nova valoração e que a continuidade dos estudos passa a fazer parte de seus projetos de vida. No entanto, as perguntas a serem feitas são: considerando a desvalorização dos diplomas – cuja valoração social e econômica possui relação direta com a valoração social do indivíduo que o possui e com sua classe social – a formação profissional integrada à elevação da escolaridade, via PROEJA, ou mesmo a formação superior na área tecnológica, almejada por boa parte dos trabalhadores-estudantes participantes da pesquisa, garantirá sua mobilidade, de forma a serem alocados em outra classe de maior prestígio social? Garantirá, ao menos, a elevação de Capital Econômico, conforme almejam?



Nossa resposta à primeira questão seria: possivelmente, tendo em vista que esses indivíduos conseguiram acesso e permanência na EB, mesmo que na idade adulta, e ainda vislumbram a perspectiva de dar continuidade à educação escolar e à profissionalização. No entanto, essa mobilidade é quase sempre pontual, sem maiores abrangências.

Willis (1991) e Moura (2016) discutem a possibilidade de ascensão social por meio da escolarização e/ou da profissionalização. Para o primeiro, a promoção por meio do mérito é uma falsa promessa individualista da ideologia dominante. Em que a tentativa de muitos e o sucesso de poucos legitima as desigualdades sociais. Dito de outro modo, alguns poucos conseguem vencer as barreiras da suposta igualdade de condições e ter sucesso, alcançando, assim, a mobilidade social por meio da educação escolar. Essa mobilidade, no entanto, não repercute no reconhecimento das desigualdades sociais e escolares, ao contrário, apenas reforça que todos têm as mesmas oportunidades e que, se fracassam, a responsabilidade é do indivíduo, de ninguém mais. Para o segundo, o discurso construído de que quanto mais o sujeito se qualifica profissionalmente mais possibilidades ele tem de ascensão social, faz parte de uma construção ideológica para ocultar o processo de dominação capitalista e por mais que existam pessoas altamente qualificadas, nem todas ocuparão os espaços socialmente reconhecidos como “de maior prestígio” (p. 151). Todavia, a despeito de ambos estarem certos, porém olhando por outro prisma e procurando uma saída desse labirinto, os pobres ocupam subempregos porque têm pouca escolarização e isso se dá pelo fato de serem subempregados. Sendo assim, manter-se-ão nessa condição se não buscarem o conhecimento que a educação escolar pode proporcionar.

Apesar de tudo, a escolarização e a profissionalização na idade adulta que os trabalhadores-estudantes que participaram da pesquisa estão adquirindo no PROEJA podem levá-los a alcançar trabalho e renda que contribuam para a continuidade de sua escolarização e formação profissional em nível de ensino superior. Nossa afirmação baseia-se no fato de o retorno ao ambiente escolar ter despertado neles o desejo da continuidade, conforme evidenciado em suas falas, assim como por sua afirmação de que ambas, escolarização e profissionalização, ampliam as possibilidades de trabalho, seja na forma de emprego ou até mesmo do autoemprego que, também segundo seus dizeres, pode incrementar a renda e proporcionar ainda maior controle com relação ao tempo que poderão investir nos estudos.

Melhorando a renda, terão a possibilidade de ter e oferecer aos seus descendentes o acesso aos bens culturais que será proporcionado pelo Capital Econômico.

Dissemos “possibilidade”, porque, para que sejam adquiridos os bens econômicos, em sua materialidade, é necessário apenas que se tenha Capital Econômico, enquanto que a

apropriação do Capital Cultural já não ocorre dessa forma. O Capital Econômico pode dar acesso ao Capital Cultural institucionalizado, por meio da aquisição dos títulos escolares, apesar de o valor social e econômico, tanto em termos de investimento como em relação ao retorno dos títulos, estar vinculado ao grau de dificuldade de acesso a esse título e ao valor social do indivíduo que o possui. Já a apropriação do Capital Cultural não pode ser herdada ou comprada, nem mesmo em sua forma objetivada, pois, comprar um livro ou uma obra de arte não significa, necessariamente, a apropriação simbólica desses bens. É necessário, antes, ter Capital Cultural incorporado que viabilize instrumentos e códigos necessários a essa apropriação.

Quanto ao “habitus”, esse está relacionado com os Capitais, principalmente o Econômico e o Cultural e, para que seja efetivamente reformulado, necessita de uma mudança ideológica, o que leva tempo e investimento. Dessa forma, o investimento na continuidade da educação escolar que esses jovens e adultos declaram que pretendem fazer é que pode provocar a mudança no “habitus” com relação aos estudos.

Mais da metade dos trabalhadores-estudantes que participaram da pesquisa (13 deles) já são pais e os demais, possivelmente, o serão. Sendo assim, e considerando que o “habitus” pode ser transmitido no convívio familiar, é possível que as próximas gerações atribuam uma maior valoração à educação escolar e que a assimilem como um processo natural da vida humana, assim como tem ocorrido com o trabalho.

A importância atribuída à educação escolar tem sofrido alterações ao longo das décadas no âmbito das políticas públicas, já que se chegou ao consenso de que é necessário que todos tenham, no mínimo, a Educação Básica. No contexto da sociedade também é consenso que a escolarização é essencial para viver no mundo moderno. No entanto, concordamos com Jerusa Gomes (1997) quando afirma que o valor que as pessoas atribuem à educação escolar é proporcional à familiaridade delas com as coisas que dizem respeito à escola. Certamente, a familiaridade das famílias mais pobres com a educação escolar é, historicamente, recente.

A nosso ver, é de suma relevância a mudança da valoração atribuída à educação escolar por parte dos trabalhadores-estudantes investigados. Esse fato indica que essa valoração pode ser incorporada ao “habitus” desses atores sociais e ser transmitido para a próxima geração, por meio das relações familiares.

Esse processo de transformação do “habitus”, todavia, não deve ser deixado tão somente sob a responsabilidade dos indivíduos. A escola e a educação que ela oferece, bem

como as políticas, sejam educacionais, sociais ou econômicas, também devem assumir o seu papel.

Nessa direção, cremos que não haverá mudanças enquanto não houver sério investimento nas políticas públicas de educação e, inclusive, com ações de convencimento da população por meio das mídias acerca da valorização da educação, além da garantia de acesso, da permanência (que ainda não foi alcançada) e da qualidade, que nem consegue entrar em pauta sem que antes haja a universalização das demandas anteriores, principalmente, no que tange à permanência e à continuidade. Nesse sentido, se crianças e adolescentes são empurrados para o mercado de trabalho devido à situação socioeconômica da família, as políticas de permanência, então, devem estar atreladas a políticas sociais, de trabalho e de distribuição de renda.

Quando um indivíduo é excluído da educação escolar, torna-se vulnerável e propenso a igual exclusão dos demais campos sociais, cujo acesso é essencial para viver dignamente, principalmente, no que tange ao emprego e à renda, pois é sabido que esses elementos dão acesso a outros bens essenciais como moradia, saúde e educação. A educação pode ser o ponto chave entre os “estabelecidos” e os “*outsiders*” (ELIAS; SCOTSON, 2000), sendo que os *outsiders* ficam fora do jogo social e relegados à pobreza. Essa pobreza, todavia, não se limita ao Capital Econômico, vai além e fica incrustada no Capital Cultural adquirido nos processos de socialização. Isso faz com que as possibilidades de aprendizagem tornem-se diferentes mesmo se colocados em igualdade de oportunidades. Situação que leva a um círculo vicioso de fracasso escolar que é passado de uma geração para outra.

Em suma, para que mudanças efetivas ocorram, é preciso antes, mudar a sociedade como um todo, pois “a história de vida, embora seja singular, não é um processo interior independente da sociedade” (SALLES, 2005, p. 35). Mas, como mudar a sociedade com vistas a reduzir as desigualdades sociais e escolares se essa é regida pelas políticas públicas nas diversas áreas, que por sua vez, tendem a atender aos interesses do capital e não do trabalhador? Posto que a classe trabalhadora constitui-se em maioria na composição da sociedade, é possível, então, transformar a sociedade por meio da educação dos trabalhadores e, conseqüentemente, realizar uma mudança ideológica dessa classe?

Nessa perspectiva, entendemos que nenhuma política é neutra, mas perpassadas por ideologias da classe dominante, razão pela qual as políticas não provocam mudanças substanciais na organização social. Por essa mesma razão, tanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como a Educação Profissional (EP) no Brasil tem sido ofertada por meio de campanhas e programas pontuais e descontínuos, em contramão com o fato de que na

sociedade moderna a educação precisa deixar de ser restrita a poucos, devido ao desenvolvimento tecnológico e aos movimentos globais. Nesse aspecto, o acesso de todos, em iguais condições, permanência e qualidade de aprendizagem, viabilizaria a apreensão do saber por parte dos trabalhadores (SAVIANI, 2008) e isso seria uma ameaça à hegemonia das forças inerentes à sociedade capitalista.

No que tange à educação, dois fatores podem surtir efeito positivo e contribuir sobremaneira para a mudança das trajetórias individuais e, conseqüentemente, na sociedade.

Um desses fatores é a continuidade, que é, “pois, uma exigência inerente ao trabalho educativo que deve durar tempo suficiente para produzir um “habitus”, isto é, uma disposição durável” (SAVIANI, 2008, p. 270. Grifo do autor). Em outras palavras, a descontinuidade sob qualquer prisma, seja via programas descontínuos, seja pela falta de organização e investimento (tanto por parte de governos como da família), ou pelo não reconhecimento das desigualdades que resultam no fracasso e no abandono escolar, impedem a incorporação de teorias, tecnologias e práticas sociais que só podem ser disseminadas pela educação.

Uma possibilidade para alcançar essa continuidade seria a priorização da educação, o que poderia ser feito, conforme Saviani (2008), através da criação de um sistema de ensino nacional, com diretrizes e metas claras, visando à formação em nível de cultura geral. Assim sendo, os indivíduos seriam preparados para viver e agir em todas as esferas da vida humana, seja social, política e, inclusive, no mundo do trabalho. Esse sistema de ensino seria (re)estruturado de forma que os que entram em desvantagem possam ser tratados de forma desigual positivamente, com o intuito de alcançar a equidade.

Aos filhos da classe trabalhadora (ou dos pobres) é imposto um desafio muito maior que aos filhos das classes mais abastadas. Os pobres começam tendo que superar as desvantagens inerentes do Capital Cultural e do Capital Econômico. Do Capital Cultural devido ao fato de que sua cultura familiar é diferente da que a escola considera legítima. Com isso, enquanto a educação escolar dos mais abastados significa uma ponte, uma continuidade daquilo que apreendeu no seio familiar, para os pobres significa algo desconhecido, estranho. Sem a familiaridade com os assuntos da escola e sendo avaliado por sua competência e mérito, o resultado é o fracasso e o retraimento. Essa situação faz parecer que os filhos da classe trabalhadora são menos competentes, menos interessados e até menos capazes de aprender.

Nesse aspecto, Bourdieu (2007) e Dubet (2003) salientam que com a democratização do acesso à escola, a suposta igualdade do ponto de partida na transição entre a cultura global da família e a cultura escolar, assim como de condições de permanência, faz com que todos

sejam tratados com igualdade. Para os autores, isso basta para o aumento das desigualdades escolares, o que resulta no fracasso e na exclusão escolar, bem como na manutenção das desigualdades sociais e do *status quo* da classe dominante.

Uma alternativa para resolver ou minimizar a exclusão escolar seria “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”. Nesse sentido, defendemos o “princípio da discriminação positiva”, nos termos de Dubet (2004, p. 545) que assevera que “para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las”.

Outro fator refere-se à forma e o foco que se dá à educação ofertada pelas escolas de Educação Básica. Nossa proposição é que essas instituições, inclusive os Institutos Federais (IFs), cujo Ensino Médio é integrado à Educação Profissional, primem pela educação para a vida e não apenas a formação profissional mercadológica. Nessa perspectiva, apresenta-se como possibilidade a educação no viés da formação integral.

No percurso da história da EP, a concepção de educação enfrenta o embate entre duas vertentes opostas explicitadas, o que pode ser verificado tanto nos textos dos estudiosos do tema (HÖFLING, 2001; LIMA FILHO, 2002; KUENZER, 1997; FRIGOTTO, 2002; MOURA, 2006), assim como nos documentos oficiais, a saber: de um lado a concepção mercadológica, voltada para a formação técnica, pontual, adestradora, com intuito de atender aos interesses do capital e de outro lado, a defesa de uma educação emancipadora do ser humano, com vistas à formação integral, tendo como base as teorias de Marx e Gramsci.

O PROEJA, por sua vez, traz em seu Documento Base (BRASIL, 2007) uma proposta clara de integração entre a Educação Básica, que pressupõe a formação geral – e nesse quesito pretende o aumento da escolaridade – e a Educação Profissional, que visa proporcionar conhecimentos que levem o trabalhador ao domínio de princípios científicos e tecnológicos que subjazem os processos de trabalho, tendo-o como princípio educativo. Dessa forma, a proposta é a formar “cidadãos-profissionais”, por meio da formação integral. Nesse sentido, comunga com os ideais de Marx e Gramsci, que também foram subsumidos por alguns autores contemporâneos.

Apesar de sua aparência relativamente nova, a defesa de uma escola básica para todos os cidadãos, que compreenda a formação integral e o trabalho produtivo como princípio básico da educação, data da Revolução Francesa que, reforçada pela Revolução Industrial, determinou um novo processo de desenvolvimento social e histórico. Com efeito, a formação integral insere-se no pensamento pedagógico socialista e se forma no movimento popular pela democratização do ensino no contexto da disputa com a burguesia, que após a Revolução

Francesa busca constituir-se como classe hegemônica e construir a superestrutura para a sustentação do capitalismo.

A expressão “formação integral” inclui um conceito de totalidade e compreende “a educação do homem completo, de todas e cada uma de suas faculdades e dimensões”, “sem submeter-se à especialização alienante que impõe a divisão do trabalho” (CASTILHO, 2000, p. 41).

Marx entendia o trabalho como “a atividade vital lúcida, [que] diferencia o homem da atividade vital dos animais” (MARX, 2010, p. 116) e defendia a combinação entre trabalho produtivo e educação (MARX; ENGELS, 2011, p. 85). E, a partir dessas concepções, nasce a proposta de formação *omnilateral* do homem e de uma educação que contribua para a superação das relações de subordinação da classe trabalhadora aos interesses da classe dominante.

Marx e Engels (1992) concebiam as atividades de trabalho e educação como integrantes de um único processo, no qual teoria e prática articulavam-se. Em seus escritos trazem o termo educação politécnica e educação tecnológica como sinônimo de formação integral, por meio da qual, acreditavam os autores, seriam atingidos três objetivos: intensificação da produção social, a formação de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista (MACHADO, L., 1989). Marx aponta, assim, para uma proposta de formação emancipatória capaz de superar as injustiças e desigualdades provocadas pelo processo de acumulação capitalista e da sociedade de classes.

A perspectiva, então, é de que esta formação integral leve os trabalhadores ao domínio científico e tecnológico do novo processo de produção em curso e propicie as condições para a construção de uma estrutura social na qual os trabalhadores se constituam como classe dirigente. A combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 1992). Essa crença de Marx pautava-se no fato de que somente a classe operária possuía os conhecimentos oriundos do exercício do trabalho e isso se constituía em uma vantagem em detrimento daqueles que tinham acesso apenas aos saberes teóricos. Para os trabalhadores, então, a formação integral permitiria o aprofundamento de seus saberes (MARX; ENGELS, 2011, p. 140).

Em suma, Marx defendia a educação *omnilateral* e a educação integral ou politécnica. A diferença entre ambas é que a formação *omnilateral* só é possível em uma sistema socialista, enquanto a educação integral ou politécnica seria possível no sistema capitalista

vigente e seria, inclusive, uma forma de resistência e de luta pela mudança com vistas à desalienação da sociedade e busca de igualdade social. Nessa mesma direção, há na teoria gramsciana uma “afirmação sobre a sincronia do advento da escola unitária e da sociedade unitária” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 32).

Gramsci, por sua vez, trata a formação integral como Escola Unitária e “desinteressada”.

A “vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho” (MANACORDA, 1990, p. 65). Nesse sentido, a Escola Unitária (primária e média) “desinteressada” seria composta por um conteúdo humanístico que equilibra “de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 33). Esse desenvolvimento poderia ser aplicado tanto para “os estudos posteriores como para a profissão”, cujas orientações em relação às futuras atividades profissionais seriam múltiplas, “sem pré-determinar as escolhas” (MANACORDA, 1990, p. 163-165).

A formação proporcionada pela Escola Unitária “desinteressada”, ou seja, não voltada para uma profissionalização diretamente, seria uma mesma escola gratuita e voltada para as diversas classes sociais. Dessa forma, os filhos das classes menos abastadas estariam na mesma escola que os das classes mais abastadas e essa forma de organização escolar promoveria a formação integral de todos, sem distinção da classe.

Pensada nesses termos, a ideia de uma Escola Unitária pretende superar as divisões de classe que separam a sociedade em dois grupos: governantes e governados. Essa superação levaria tempo, tendo em vista que significaria o desmonte de uma estrutura social posta nos moldes do capitalismo. Seu método seria a elevação cultural dos trabalhadores, para que se tornassem hábeis em formular conceitos, compreender o mundo em que vivem, saber se orientar, elaborar críticas e participar ativamente da sociedade e da política. Assim sendo, aos poucos, seriam identificados espaços passíveis de ampliação das conquistas democráticas e da superação de divisão classista. Logo, uma Escola Unitária pressupõe por fim uma sociedade também unitária (NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

Para autores contemporâneos, como Ciavatta, (2010), Saviani (2003) e Frigotto (2009) a ideia de formação integral sugere a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. O que se busca como formação humana é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política e pondo fim a

uma disputa permanente entre a formação geral e a formação profissional. A politecnia ou educação integral supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual e implica em uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na sociedade, permitindo que o trabalhador compreenda o seu funcionamento.

O PROEJA se apresenta como uma possibilidade de formação integral, que Marx defendia como possível de acontecer em uma sociedade capitalista, inclusive como forma de transformação e mudança, por meio da desalienação da sociedade. Ademais, há também a teoria gramsciana “sobre a sincronia do advento da escola unitária e da sociedade unitária” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 32). Portanto, isso deve nos instigar a lutar igualmente por ambas, mesmo conscientes da dualidade da sociedade, tendo em vista que a sociedade não deixará de ser dual antes de a escola fazê-lo. Portanto, a integração entre a preparação para o trabalho e a cultura humanística, apresenta-se como uma arma na luta contra a dualidade escolar e social e um ideário que não deve ser abandonado por aqueles que defendem uma sociedade menos desigual. Apesar de as reformas de cunho cultural, intelectual e moral estarem atreladas a reforma econômica (GRAMSCI, 2004), a educação desempenha papel primordial em um processo de mudança, pois, parafraseando Freire (2000, p. 67) a educação sozinha não tem força para mudar a sociedade, no entanto, sem ela não há possibilidade de mudança.

As transformações podem começar no indivíduo e se expandirem para a sociedade. O indivíduo, por sua vez, forma-se e transforma-se em sua trajetória individual e social, à medida que as experiências formam e transformam seu “habitus”. Assim sendo, a educação na proposta de formação integral vislumbra a possibilidade de mudança do “habitus” individual e social, interferindo em sua maneira de situar-se e colocar-se perante o mundo, agindo e interagindo com e sobre ele.

Dessa forma, o IFMT e, principalmente, nós, docentes que atuamos no PROEJA, temos em nossas mãos a possibilidade de colocar em prática os pressupostos do Programa, que, pela primeira vez na história da EP dá essa possibilidade, abandonando a formação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, através da preparação para o trabalho simples, e priorizando a formação para o trabalho complexo e a formação humanística para viver e agir no mundo, interferindo nele social, cultural e politicamente, extinguindo, inclusive, o estigma de servidão, historicamente, impingido à Educação Profissional.



É fato que o IFMT não tem garantido a permanência dos trabalhadores-estudantes no PROEJA, tendo em vista que as vagas ofertadas são para 30 estudantes inicialmente, enquanto que o número de concluintes é ínfimo, conforme podemos verificar nas turmas pesquisadas. As quatro turmas investigadas foram: 5º, 6º e 7º semestre de PROEJA-Eletrotécnica, nas quais eram frequentes 08, 08 e 03 estudantes, respectivamente, e 7º semestre de PROEJA-Edificações, com 06 estudantes frequentes. Também não foram implantados cursos do Programa em todos os *campi* – dos 19 *campi*, apenas 10 ofertam o PROEJA. Além disso, no *campus* pesquisado não houve abertura de novas turmas nos últimos anos. No PROEJA-Eletrotécnica a última turma de ingressantes foi iniciada em 2013/2 e o PROEJA-Edificações em 2012/2. Dessa forma, à medida que os ingressos forem concluindo, os cursos estão sendo extintos. Não temos dados exatos acerca dos quantitativos quanto ao número de vagas ofertadas na modalidade PROEJA nos demais *campi*. No entanto, a julgar pelo *campus* pesquisado e pela escassez de editais nesse sentido publicados pela instituição<sup>62</sup>, arriscamos em inferir que o IFMT não tem cumprido a legislação no que tange a esse aspecto. Ademais, circula na instituição discursos que remetem à dispensabilidade dos cursos na modalidade PROEJA na instituição, sob a alegação de que os jovens e adultos que deles participam não têm capacidade de acompanhar o nível de exigência dos cursos e da instituição.

O que tem o IFMT de superioridade que faz com que alguns de seus servidores julguem os trabalhadores-estudantes do PROEJA indignos de seu ensino? Afinal, o que o PROEJA requer não é exatamente aquilo que é objetivo do IFMT, assim como dos demais IFs: a integração entre a formação geral e a profissional? Não seria sua missão aquela que está expressa em sua organização didática: "Educar para a vida e para o trabalho"?

Como dissemos anteriormente, a pesquisa suscitou perguntas que vão além do que a investigação realizada possa responder. Para tanto, necessitaríamos de um novo começo. Todavia, em resposta aos discursos de dispensabilidade do PROEJA no IFMT apelamos à responsabilidade social da instituição, tendo em vista tratar-se de uma escola pública e que, muito embora o PROEJA tenha sido implantado sem prévia discussão (MOURA, 2006) e o convencimento para sua implementação ocorreu apenas em nível de repasses financeiros

---

<sup>62</sup> Em 2015, dos 17 *campi* que estavam em funcionamento, apenas 06 abriram novas vagas para cursos do PROEJA, a saber: Alta Floresta (Logística – 35 vagas); Campo Novo do Parecis, Confresa e Pontes e Lacerda (Comércio – 35, 40 e 35 vagas, respectivamente); Tangará da Serra (Administração – 35 vagas); e Várzea Grande (Serviços de Condomínio – 30 vagas), totalizando naquele ano 210 novas vagas. Em 2016, foi publicado apenas um edital, ofertando 40 vagas para o *Campus* de Campo novo do Parecis. Não localizamos nenhum edital com objetivo de selecionar estudantes para o PROEJA no ano de 2017. Esses dados foram coletados no *site* oficial do IFMT, disponível em: <<http://processoseletivo.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/editais-pelo-respectivo-ano/>>. Acesso em: 02 maio 2017.

(STERING, 2015) há que se considerar sua importância como política de educação e social. Caso contrário, o não cumprimento do dever do Estado se manterá e o cidadão continuará a se sentir culpado pela própria condição e continuará vivendo para saldar uma dívida que não é sua, mas sim, da nação.

Na tentativa de subexistir no mundo do trabalho, o trabalhador adulto retoma a escolarização e resta-lhe a EJA e os cursos profissionalizantes. Vê-se, então, diante de uma encruzilhada. Se por um lado precisa elevar seu conhecimento em nível de cultura geral, por outro tem urgência em (re)qualificar-se para o trabalho. O PROEJA visa suprir ambas as necessidades. E, utilizando-nos das palavras de Stering (2015, p. 279) reafirmamos que “o PROEJA não necessita de nada além do cumprimento daquilo que já se encontra contemplado na legislação”.

Como última questão na coleta de dados, perguntamos aos trabalhadores-estudantes que participaram da pesquisa quais acréscimos e/ou sugestões gostariam de fazer. A essa questão, um deles disse: “Eu queria pedir, se puder colocar aí, professora, pra não acabar com isso, que não acabe. Que eu tô vendo que tá acabando o PROEJA. Eu só queria isso. Porque, assim, como eu precisei, eu sei que muita gente aí precisa” (RODRIGO). Essa necessidade, percebida por Rodrigo, pode ser verificada na PNAD (IBGE, 2014), que demonstra que 8,6 % dos brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos plenos, 32% têm EF incompleto e apenas 25,5% têm Ensino Médio. Dito de outro modo, não há dúvidas acerca de que há demanda para o PROEJA.

Nosso sonho, porém, é que o PROEJA deixe de existir. Entretanto, por não ser mais necessário, pela extinção da demanda e não por negligência por parte das políticas de educação e das instituições, ou por desinteresse dos agentes que dele participam.

Diante da realidade brasileira, enquanto não ocorrerem mudanças significativas na organização social e/ou, pelo menos, nas políticas públicas no que tange à educação e à distribuição de renda, que resultam na formação do “habitus” inerentes às diferentes classes, o percurso escolar dos filhos dos trabalhadores continuará sendo descontínuo, e, infelizmente, serão necessárias políticas públicas que visem corrigir essa distorção e, conseqüentemente, de programas como o PROEJA. Sendo assim, a manutenção, ampliação e melhoria do PROEJA, cujo ensino ocorra na perspectiva da politecnia ou formação integral e não no sentido estreito de formação para atender às demandas do mercado de trabalho, pode contribuir para a formação de um novo “habitus” familiar, com vistas a que as próximas gerações superem a descontinuidade e que o processo de escolarização seja algo natural, no qual a escola tome de

volta o lugar que é seu na vida de crianças e adolescentes e que, até então, está sendo ocupado pelo trabalho.

Para nós, como educadora, fica a reflexão acerca das palavras de Nóvoa (2011, p. 49), e, em paráfrase e adaptando o termo criança para indivíduo, afirmamos: educar é conseguir que o indivíduo ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez. 2002.
- ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem Social e Risco de Repetência: Interação Raça-Capital Econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 161-180. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em 11 fev. 2017.
- ANGELUCCI, C. B., KALMUS, J., PAPARELLI, R., PATTO, M. H. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar** (1991-2002). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr., 2004, p. 51-72.
- AGAR, M. H. **The Professional Stranger**. New York: Academic Press, 1996.
- ANTUNES, Ricardo L.C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo L.C. **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. V.I. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. *Currículo sem fronteiras*, v. 1. n. 2, p. 27-43, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. Lisboa: 2000.
- BAUER, M.B.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A.Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001
- BAUMAN, Zygmund. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano Souza Fernandes. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERCOVICI, Gilberto. **Planejamento e políticas públicas**: por uma nova compreensão do papel do Estado. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A educação não pode compensar a sociedade**. In: GRÁCIO, S; STOER, S. (Orgs.). Sociologia da Educação, V. II: A construção social das práticas educativas. Lisboa: Horizonte, 1982, p. 19-31.

BERNSTEIN, Basil. **Estrutura social, linguagem e aprendizagem**. In: PATTO, M. H. S. (org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986, p. 129-151.

BLACK, Lawrence; PEMBERTON, Hugh. **An Affluent Society? Britain's Post-war 'Golden Age' Revisited**. UK: Black & Pemberton Editors, 2004.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed. 1994.

BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. **O trabalho, busca de sentido**. Tradução de Denise B.Catani. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5, p. 76-95, maio/ago. 1997.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORG, W. R & GALL, M.D. **Educational Research**: an Introduction. New York & London: Longman, 1989.

BOUDON, Raymond. **L'inégalité des chances**. Paris: Armand Colin, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **The forms of capital**. In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (New York, Greenwood), 1986, pp. 241-258. Disponível em: <<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. In: BOURDIEU, P. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 59-73.

BOURDIEU; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Pierre. **Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003. (Coleção Margens).

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos).

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2007 (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (org.). A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho D'Água, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: Tradução de Daniela Kern e Guilherme J.F.Teixeira. 2.ed. Porto Alegre/RS: Zouk, 2015.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o Outro; v.1).

BRANDÃO, Marisa. Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 3, p17-30, set./dez.1999.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Brasília: 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Brasília: 1996a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996b**. Diário Oficial da União de 13 de setembro de 1996

BRASIL. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Diário Oficial da União de 18 de abril de 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diário Oficial da União de 09 de junho de 2000.

BRASIL. **Lei n. 10.172/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação para o período de 2000 a 2010. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004a.

BRASIL. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC/SETEC, 2004b.

BRASIL. **Portaria nº 2.080**, de 13 de junho de 2005. Diário Oficial da União de 14 de junho de 2005, p.12, Brasília, 2005a.

BRASIL. **Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jun. 2005b.

BRASIL. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2006a.

BRASIL. **Portaria nº 208** - Nomeação do grupo de trabalho para elaboração do documento base PROEJA, de 1º de dezembro de 2006. Diário Oficial da União, 02 de dezembro de 2006, seção 2, página 25. Brasília, 2006b.

BRASIL. **Documento Base** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília: 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Lei nº. 11.741, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União de 12 de novembro de 2009.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, de 23 de setembro 2009. Brasília, MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Acesso em: 08 set. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm)>, Acesso em: 03 fev. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. MEC/CNE/SECADI : Brasília, 2013a. 480 p.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Diário Oficial da União de 05 de abril de 2013b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2014.

BRASIL. **Decreto nº. 8.268, de 18 de junho de 2015**. Diário Oficial da União de 20 de junho de 2014.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3 ed. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRIGSS, Asa. **The Welfare State in Historical Perspective**. In: PIERSON, Christopher; CASTLES, Francis. *The Welfare State – A reader*. Cambridge: Polity Press, 2000.

CARRAHER, Terezinha N; SCHLIEMANN, Analúcia. Fracasso Escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisa** - Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. São Paulo, nº 45. p 3-19, maio, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTILHO, Enrique Gervilla. Un modelo axiológico de educación integral. **Revista Española de Pedagogía**, v. 58, n. 215, p. 39-57, enero/abril 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cad. Pesquisa, São Paulo, p. 47-63, maio, 1996. Trad. Neide Luzia de Rezende

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber às práticas educativas**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).

CHAUÍ, Marilena. **Uma nova classe trabalhadora**. In: SADER, Emir (Org.). *Lula e Dilma: 10 anos de governo pós-liberais no Brasil*. Boitempo Editorial, Flacso-Brasil, 2013, p. 123-134.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.



CIAVATTA, Maria. **Mediações do Mundo do Trabalho**. A fotografia como fonte histórica. In: *Capitalismo: trabalho e educação*. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luiz Sanfelice (orgs.). 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR, 2004.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). *Ensino médio integrado*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CIAVATA, Maria. **Universidades Tecnológicas: Horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)?** In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

COLEMAN, J. S. **Social capital in the creation of human capital**. *American Journal of Sociology*, v.94, p. S95-S120, 1966.

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação**: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. M. Corullón. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-123.

CUNHA, Luiz A. **O Ensino Industrial-manufatureiro no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14. 2000, p. 89 – 107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

CUNHA, Luiz A. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF, FLACSO, 2005a. 190 p. ISBN 978-85-3930-300-7. Disponível em: Scielo Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 25 fev. 2-16.

CUNHA, Luiz A. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF, FLACSO, 2005b.

CUNHA, Maria Izabel da. **Conta-me agora!: As narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino**. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 23, nº 1-2. São Paulo: Jan./Dez. 1997

DALLARI, Dalmo de A. **Um breve histórico dos direitos humanos**. In: CARVALHO, José Sérgio. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEARDEN, Lorraine at al. **Education Subsidies And School Drop-Out Rates**. Institute for Fiscal Studies. 2005. Disponível em: <<http://www.ifs.org.uk/wps/wp0511.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

DIAS, Maria Helena M. **O lugar do Inglês na Escola Pública**: (des)crenças de atores da escola e da comunidade. Dissertação (Mestrado), Cuiabá: UFMT, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 17, 2001, p. 5-19.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script>>. Acesso em: 15 Maio 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004, p. 539-555. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o Papel do Trabalho na transformação do Macaco em Homem**. In: ANTUNES, R. (Org.). *Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels*. V.I. São Paulo. Expressão Popular, 2013, p. 13-30.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M.I.P e de ASSIS-PETERSON, A.A.(Orgs.) **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2001, 9-17.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods**. In: LINN, R. e ERICKSON, F (Eds.) *Research in Teaching and Learning*. Nova York e Londres: Macmillan Publishers, 1990, 77-194.

ESPING-ANDERSEN, G. **The Three Worlds of Welfare Capitalism**. New Jersey: Princeton University Press, 1990.

ESPING-ANDERSEN, G. **As Três Economias Políticas do Welfare State**. In: *Lua Nova*, setembro, São Paulo. 1991.

FERNANDES, Luis. **Neoliberalismo e reestruturação capitalista**. In SADER, E; GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERREIRA, Aurélio B.H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Positivo, 2009.

FERRARO, Alceu R. Analfabetismo e Níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

FIELD, John. **Lifelong education**. UK: International Journal of Lifelong Education, v. 20, nº. 1-2, pp. 3-15, January-April, 2001.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Formação Profissional para o Trabalho Incerto**: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. Educação e Crise do Trabalho (Org.). 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 55-75. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FREEMAN, M. (2007) **The magic lantern and the cinema**: adult schools, educational settlements and secularisation in Britain, c. 1900-1950. Quaker Studies, 11, pp. 192-203. ISSN 1363-013X. Disponível em: <<http://eprints.gla.ac.uk/6305/>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

FREEMAN, M. (2010) The decline of the adult school movement between the wars. **History of Education**, 39 (4). Pp. 481-506. ISSN 0046-760X. Disponível em: <<http://eprints.gla.ac.uk/34111/>>. Acesso em: 10 fev.2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.(Coleção Questões de Nossa Época; vol.23).

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREY, Carl B.; OSBORNE, Michael A. **The future of employment**: how susceptible are jobs to computerization. University of Oxford, 2013. Disponível em: <[http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The\\_Future\\_of\\_Employment.pdf](http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf)>. Acesso em: 03 mar.2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. In: **Revista Contexto e Educação**. Injuí: Editora Injuí, ano 9, nº 34, abr/jun, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador**: Impasses Teóricos e Práticos. In: Trabalho e conhecimento: dilema na educação do trabalhador/Carlos Minayo Gomes...[et al.]. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital**. In: FRIGOTTO, G. Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Relação, trabalho e educação no Brasil de hoje**. In: LIMA Júlio C.F.; NEVES Lúcia M.W., (Org.). Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 241-28.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito**. In: FRIGOTTO, G. Educação e Crise do Trabalho (Org.). 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 25-54. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. Rio de Janeiro: **Trabalho, Educação e Saúde**. Vol.7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 nov. 2013.

GARCIA, Sandra Regina de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GENTILI, Pablo. **Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias**. In: GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes. 2000, p. 229-252. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GENTILI, Pablo. **Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: FRIGOTTO, G. Educação e Crise do Trabalho (Org.). 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p.76-99. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2002.

GOMES, Jerusa. **Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1997, p. 53-62.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. In: GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Caderno 12.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago, 1994.

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In, BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. Ed. Cortez, São Paulo, 1997.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

HADDAD, Sérgio. **O direito à educação no Brasil**: Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **The centrality of culture**: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5).

HALL, W. A. **The Adult School Movement in the Twentieth Century**, Nottingham: University of Nottingham, Department of Adult Education, 1985.

HENRY, P; MOSCOVICI S. **Problèmes de L'analyse de Contenu em Langage**, nº II, 1968.

HERINGER, Rosana. et. al. (1994) As várias faces da exclusão. Democracia, IBASE, N. 105, p. 18-21, ago/set. 1994.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HÖFLING, Eloisa de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

HOUSE OF COMMONS. Public Accounts Committee. **Skills for Life**: Progress in Improving Adult Literacy and Numeracy. Third Report of Session 2008–09. London: 2009. Disponível em: <<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmpubacc/154/154.pdf>>. Acesso em: 04 mar.2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese dos indicadores 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. 288 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2011. 265 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese dos indicadores 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese dos indicadores 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese dos indicadores 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016**. Coordenação de População e Indicadores Sociais Rio de Janeiro: IBGE, 2016, 146 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 36).

IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). V CONFINTEA. In: Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos). P. 41-49.

IRELAND, Timothy D.; MACHADO Maria M.; IRELAND, Vera E. J. da C. **Os desafios da Educação- de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada**, p. 86-91. In: KRUPPA, Sonia M. P. (Org.). Economia solidária e educação de jovens e adultos. Brasília: Inep, 2005. 104 p.

IRELAND. Timothy Denis. **Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva**. Cap. 3. P. 31-56. In: IRELAND, T.D.; SPEZIA, C.H. (Orgs.) Educação de adultos em retrospectiva - 60 anos de CONFINTEA. Publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França e a Representação da UNESCO no Brasil. Título original: Adult education in retrospective: sixty years of CONFINTEA. Brasília: UNESCO, 2014.

JARVIS, Peter (Org.). **Lifelong Learning: a social ambiguity**. In: JARVIS, Peter. The Routledge International Handbook of Lifelong Learning. London and New York: Routledge, 2009, p. 9-18.

KELLY, Thomas. **A History of Adult Education in Great Britain**. 3<sup>rd</sup> Ed. UK: Liverpool University Press, 1992.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acácia Z. **Desafios Teórico-metodológicos da Relação Trabalho-educação e o Papel Social da Escola**. In: FRIGOTTO, G. Educação e Crise do Trabalho (Org.). 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 55-75. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

KUNZE, Nádya Cuiabano. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso 1909/1941**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais**. SEDES - Educação e Sociedade. Vol.24, nº 84. Campinas. Set.2003.

LECARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo Tradução de Norberto Luiz Guarinello. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005, p.35-57.

LEHER, Roberto. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. **Trabalho e Crítica: anuário do GT Trabalho e Educação/ANPEd**. Belo horizonte: NETE, nº. 1, p. 16-29, set. 1999.

LIMA FILHO, Domingos L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os Tempos Hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MACHADO, Lucília R. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil Pós-Lei nº 9.394/96: A possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, 22: 82,17-39, 2009.

MANACORDA, Mário. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mário. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2010.

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

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência** (1973). In: TRASPADINI, R.; STÉDILE, J. P. (Orgs.). Ruy Mauro Marini: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARTINS, Carlos Eduardo. **O pensamento de Ruy Mauro Marini e sua atualidade para as ciências sociais**. In: ALMEIDA FILHO, Niemeyer (Org.). Desenvolvimento e dependência: cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília : Ipea, 2013, p. 15-48.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 2ª edição, São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo, Editora Moraes, 1992.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-filosóficos. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Trabalho Estranhado e Propriedade Privada**. In: ANTUNES, R. (Org.). *Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels*. V.I. São Paulo. Expressão Popular, 2013, p. 139-156.

MARX Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 2002.

MAZZA, Débora; SALLES, Leila M.F.; CAMARGO, Maria Rosa R.M. *Escolarização tardia de homens e mulheres trabalhadores: reconstruindo trajetórias escolares e ocupacionais*. SP: **Pro-Posições** – vol. 13, n.2 (38) – p. 127-142 - maio/ago.2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICELI, Sergio. *Entenda a sua época: Sociologia*. Folha de S. Paulo, Caderno Mais!, 13 abr. 1997.

MOLL, Jaqueline. **PROEJA e Democratização da Educação Básica**. In: MOLL, Jaqueline e Cols. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

MOURA, Dante H. **Algumas considerações críticas ao programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos–PROEJA**. II Colóquio Internacional Políticas e Práticas Curriculares: impasses tendências e perspectivas. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a rede federal de educação tecnológica**. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o Futuro. Boletim 16, set. 2006.

MOURA, Dante H.; HENRIQUE, A. L. S. **PROEJA: Entre Desafios e Possibilidades**. HOLOS, Ano 28, Vol 2. 2012.



NEVES, Lúcia M. W.; SIQUEIRA, Ângela (Orgs.). **Educação Superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

NOGUEIRA, Maria A. **Relação família-escola**: novo objeto da Sociologia da Educação. Ribeirão Preto: Paidéia, FFCLRP-USP, Fev/Ago.1998, p. 91-103.

NOGUEIRA, Cláudio M.M.; NOGUEIRA, Maria A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 15-36. Abril/2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, nº 34, p. 137- 151, 2007.

NOSELLA, Paolo. AZEVEDO, Mário L.N. A Educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997, p. 15-34.

NÓVOA, António. **Os professores na Virada do Milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.25 n.1, p.11-20, jan/jun.1999.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OECD. **Knowledge and Skills for Life First Results from PISA 2000**: First Results from PISA 2000. Education and Skills. 2001. Disponível em: <<https://books.google.co.uk/books?>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

OFSTED. **The report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2013/14**. 2014. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/collections/ofsted-annual-report-201314>>. Acesso em: 20 fev.2015.

OLIVEIRA, Dalila A. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 32, nº. 115, p. 323-337, abril-junho, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papyrus, 2003. (Série prática pedagógica).

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditacion de la técnica y otros ensayos sobre ciencia e filosofia**. Madrid: Alianza, 2002.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 1985.

PATTO, Maria Helena S. **A família pobre e a escola pública**: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 281-296.

PATTO, Maria Helena S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Sociólogo, 2002.

PIOTTO, Débora C. **A Escola e o sucesso escolar**: Algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. 2009. Disponível em: <[www.ufsedu.br/portal-repositorio/file/...resumoabstract\\_debora\\_piottopdf](http://www.ufsedu.br/portal-repositorio/file/...resumoabstract_debora_piottopdf)>. Acesso em: 14 abr. 2016.

POCHMANN, Márcio. **Mobilidade social no capitalismo e redivisão internacional da classe média**. In: BARTELT, Dawid D. (Org.). *A nova classe média no Brasil como conceito e projeto político*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2013, p. 156-170.

ROMÃO, José E.; RODRIGUES, Verone L.. **Paulo Freire e a educação de adultos**: teoria e prática. São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livros, 2011. (Coleção Educação de Adultos).

RAMÃO, José E. **Educação**. Verbete. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 133-134.

RAMOS, Marise N. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*./ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise N. **O público e o privado na educação profissional**: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Orgs.) *O público e o privado na educação: Interfaces entre os estado e a sociedade*. São Paulo. Xamã, 2005.

RAMOS , Marise N. **Reforma da Educação Profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível**. *Trabalho, Educação, Saúde*, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008.

REIS, Fidelis. **Documentos parlamentares**: instrução pública. Rio de Janeiro: Tip. Jornal do Commercio: Rodrigues e Cia., 1929. v. 13.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC: 2009.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de Professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Maio, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em 03 jan.2014.

RUMMERT, Sonia M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo/Revista de Ciência da Educação**, nº 2, Jan/abr/2007.

RUMMERT, Sonia M.; VENTURA, Jaqueline P. **Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Curitiba: Editora UFPR, Educar, n. 29, p. 29-45, 2007.

SALLES, Leila M.F. **Infância e adolescência na sociedade contemporânea**: alguns apontamentos. Estudos de Psicologia I. Campinas, janeiro/março 2005, p. 3-41.

SARTI, Cynthia Andersen. **Os pobres nas Ciências Sociais Brasileiras**. In: SARTI, C. A. A família como espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Autores Associados, 1996, p. 17-34.

SANTOS, Valdete S. **Sete Lições sobre o PROEJA**. In: MOLL, Jaqueline e Cols. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 120-130.

SANTOS, Valdete S. Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos: o PROEJA. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**. V. 16, nº. 1, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei de Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politécnia**. 2003, p. 142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em 25 set.2015.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-165.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional Brasileira**: Limites e Perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas: nº. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Demerval. Democracia: que regime político é esse? Campinas: **Cadernos Cedes**. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 16 maio 2016.

SETTON, Maria G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 20, p. 60-70, 2002.

SEVERINO Antonio J. **Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico**. São Paulo Em Perspectiva, 14(2) 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

SHIROMA, Eneida O.; LIMA FILHO, Domingos L. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011

SILVA, Marilda da. **A história epistemológica que se vai construindo**: um relato. In: SILVA, M., VALDEMARIN, V.T., (Orgs). Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer [online]. P. 99-122. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 134 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 15 jun. 2016.

SILVA, Marilda da. Habitus Professoral e Habitus Estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 27, n. 03, p. 335-360, dez. 2011.

SILVA, José Barbosa da; IRELAND, Timothy D. **Atores diversos e pluralidade de caminhos na alfabetização de pessoas jovens e adultas**: ganhos e perdas. Boletim Brasil Alfabetizado em Movimento, TV Escola/Salto para o Futuro/ MEC, Rio de Janeiro, setembro de 2004.

SKILL FOR LIFE – the national strategy for improving adult literacy and numeracy skills. **Delivering the vision 2001-2004**. London: 2004. Disponível em: <<http://rwp.excellencegateway.org.uk/resource/Skills+for+Life>>. Acesso em : 04 mar. 2015.

SMITH, M. K. ‘**Adult schools and the making of adult education**’, **the encyclopedia of informal education**. 2004. Disponível em: <[www.infed.org/lifelonglearning/adult\\_schools.htm](http://www.infed.org/lifelonglearning/adult_schools.htm)>. Acesso em: 03 fev.2015.

SOARES, Manoel J. A. **Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos 20 - Projeto Fidelis Reis**. Relatos de Pesquisa nº 33. Volume 4. 1995. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/662>>. Acesso em: 05 out. 2015.

SOARES. Leôncio J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Jessé. **Pierre Bourdieu: pensador da periferia?** In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (Orgs.). Teoria Crítica no Século XXI. São Paulo: Annablume, 2007, p. 55-78. (Crítica Contemporânea).

SOUZA, José C. M.; ALVES, Miriam F. **Atualização das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: tensões entre o público e o privado, In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de C. Educação dos Trabalhadores: políticas e projetos em disputa. Campinas, SP: Mercado de Letras, Capítulo 11, p. 299-326, 2011.

STERING, Sílvia M. dos S. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT** - Política, fato e possibilidades. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2015, 323 f.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária Inglesa, 2**: a maldição de Adão. Tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012. (Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola – Brasil).

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo**, Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

VENTURA, Jaqueline. **A Trajetória Histórica de Jovens e Adultos Trabalhadores**. In: Tiriba, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livros; Ed.da UFF; CAPES, p. 57-98, 2011.

VANDENBERGHE, Frédéric. **The real is relational**; an epistemological analysis of Pierre Bourdieu's generativestructuralism. *Sociological Theory*, v. 17, n. 1, p. 32-67, Mar. 1999.

WACQUANT, Loïc. **Réponses**. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação& Linguagem**. Ano10, Nº 16, p. 63-71, Jul.-Dez. 2007

WILENSKY, Harold L. **The Welfare State and Equality**. Berkeley: University of California Press, 1975.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Deise Batista. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

ZAGO, Nadir. **Processos de escolarização nos meios populares** - As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M.A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (org.). Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 17-43.

## APÊNDICES



11. Se casado: qual é a escolaridade da esposa ou marido?  ensino fundamental incompleto

- ensino fundamental completo  
 ensino médio incompleto  
 ensino médio completo  
 ensino superior

12. Se tiver filhos: qual é a escolaridades dos filhos? incompleto

- ensino fundamental  
 ensino fundamental completo  
 ensino médio incompleto  
 ensino médio completo  
 ensino superior

13. Qual é sua profissão Atual: \_\_\_\_\_

14. Descreva sua trajetória profissional: com que idade começou a trabalhar, que empregos teve, porque saiu de cada um deles, etc.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

15. Qual é a profissão: a. de seus pais? \_\_\_\_\_

b. de sua esposa ou marido? \_\_\_\_\_

c. de seus irmãos e irmãs? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

16. Renda mensal pessoal:  Até 2 Salários Mínimos  
 De 2 a 4 Salários Mínimos  
 De 4 a 10 Salários Mínimos  
 De 10 a 20 Salários Mínimos  
 Acima de 20 Salários Mínimos

17. Renda mensal familiar:  Até 2 Salários Mínimos  
 De 2 a 04 Salários Mínimos  
 De 4 a 10 Salários Mínimos  
 De 10 a 20 Salários Mínimos  
 Acima de 20 Salários Mínimos

18. Quantas pessoas vivem com essa renda? \_\_\_\_\_

19. Descreva sua trajetória escolar:

a. Com quantos anos entrou na escola? \_\_\_\_\_

b. Com quantos anos concluiu o Ensino Fundamental? \_\_\_\_\_

c. Por que você não continuou estudando? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



d. Que motivos te levaram a voltar a estudar? \_\_\_\_\_

---

---

---

e. Por que escolheu o PROEJA? \_\_\_\_\_

---

f. Por que escolheu o Curso (Nome do Curso, Ex.: Eletrotécnica)?

---

---

20. Que benefícios você espera que o PROEJA traga para sua vida pessoal e profissional?

---

---

---

---

21. Você gostaria de fazer algum comentário adicional? Fique à vontade.

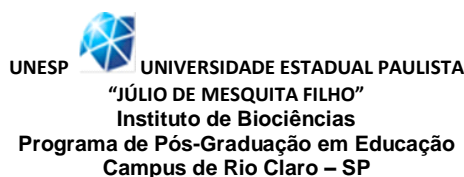
---

---

---

---

## APÊNDICE II – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA



### TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA

O Tópico Guia que segue tem por finalidade nortear a entrevista que visa a produção de narrativas orais. A entrevista será gravada em áudio e é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, pela Professora Maria Helena Moreira Dias Serra, por meio do Programa de Pós Graduação em Educação na UNESP - *Campus* Rio Claro - SP, cujo objetivo é compreender como o processo de escolarização se insere nas histórias de vida de alunos que retomam a escolarização na idade adulta, buscando para tanto reconstruir as trajetórias profissionais e escolares de alunos do PROEJA ofertado pelo IFMT – *Campus* Cuiabá.

#### **Objetivo 1 - Reconstruir as trajetórias profissionais e escolares de alunos do PROEJA.**

#### **Objetivo 3 - Investigar o significado da escolarização tardia em alunos do PROEJA.**

1. Convido você a contar sua história. Peça que me conte, com suas palavras, sem pressa, os momentos significativos de sua história de vida, tudo que achar relevante.
  - a. Descreva sua trajetória profissional desde o primeiro emprego até o atual ou até a situação de desemprego.
  - b. Descreva períodos de desemprego, troca de empregos, etc.
  - c. Descreva o seu processo de escolarização, desde o primeiro contato com a escola; entrada – saída – volta, etc; escolarização regular e técnica, cursos extras como inglês e informática, etc.
  - d. Você voltou à escola depois de anos longe dela. Conte como foi essa experiência.
  - e. Você acredita ser importante ter o ensino médio? Em que sentido é importante?
  - f. E o curso profissionalizante? Que importância tem?
  - g. O que significa a educação escolar (escolarização) para você?

#### **Objetivo 2 - Desvelar as razões que levam os discentes a ingressarem, permanecerem ou evadirem do PROEJA.**

Agora vamos falar sobre o PROEJA: como surgiu em sua vida, se era um projeto seu fazer um curso profissionalizante, que critérios usou para escolha do curso, inicialmente quais eram suas expectativas, se essas expectativas foram atendidas, que dificuldades tem encontrado dentro e fora da sala de aula, pontos positivos e negativos, sugestões de melhoria.

Se preferir, posso ir elencando as questões (itens) ao longo de sua fala.

1. Você já tinha ingressado em algum outro curso de Ensino Médio antes? Se sim, o que aconteceu? Concluiu? Desistiu? Comente.
2. Era um projeto seu fazer um curso profissionalizante?
3. O PROEJA – como surgiu o PROEJA em sua vida?
4. Que critérios você usou para a escolha do curso?
5. Quando ingressou no PROEJA, o que esperava do curso?
6. O Curso atendeu às suas expectativas? Em que pontos? Fale sobre isso.
7. O Curso decepcionou? Em que pontos? Fale sobre isso.
8. Quais suas principais dificuldades com relação ao PROEJA?
9. Quais suas principais dificuldades em sala de aula?
8. Cite pontos 3 positivos e 3 negativos do PROEJA?
9. Dê sugestões de melhoria.
10. Em sua opinião, quais são as contribuições do PROEJA para você e para os demais estudantes?

**Objetivo 4 - Examinar como o significado da escolarização tardia permeia os projetos de vida desses alunos.**

E acerca de seus projeto de vida, daqui para a frente? Com relação à vida escolar e profissional e se o PROEJA teve ou terá alguma influência em sua vida e em seus planos para o futuro.

1. Qual é seu projeto de vida daqui para frente (vida profissional e escolar)?

**Para finalizar:**

O que mais você gostaria de falar, de sua história, projetos de vida? Qualquer coisa que queira acrescentar.

**Agradecimentos**

### APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Caro Estudante,

Meu nome é Maria Helena Moreira Dias Serra, RG: 762.857-9 SSP-MT. Sou docente do IFMT, *Campus* Bela Vista e aluna do curso de Doutorado em Educação da UNESP - *Campus* Rio Claro-SP. Minha orientadora é a Professora Doutora Leila Maria Ferreira Salles.

Estou aqui para convidá-lo a participar da pesquisa que resultará em minha tese de doutorado.

A pesquisa que estou realizando visa conhecer melhor os alunos do PROEJA, por meio de suas histórias de vida, de suas trajetórias profissionais e escolares e para que isso aconteça preciso de sua colaboração, pois só você conhece sua história e pode contá-la.

Se concordar em participar da pesquisa, será convidado a responder a um questionário e faremos também uma entrevista, que será bem parecida com um bate-papo. Se você concordar, a entrevista será gravada. Porém, você pode não aceitar que seja gravada. Nesse caso, sua vontade será respeitada. Tanto no caso do questionário como da entrevista, seja ela gravada ou não, você ficará à vontade, não sendo obrigado a responder a nenhuma questão que julgar inconveniente.

Cabe informar que sua identidade não será revelada, respeitando sua privacidade. Os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo pelas pesquisadoras. Os dados obtidos da sua participação serão utilizados somente para fins científicos.

Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e terá direito de pedir esclarecimentos a qualquer momento, antes e durante a pesquisa. Para isso, poderá entrar em contato com as pesquisadoras por meio dos endereços, telefones e *e-mails* descritos na página 02 (dois) deste Termo. Se necessário, poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa – CEP – da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – *Campus* Rio Claro, pelos telefones (19) 3526-9678 e (19) 3526-9605, ou pelo *e-mail*: [staib@rc.unesp.br](mailto:staib@rc.unesp.br).

Ressalto que você não terá qualquer despesa, nem será remunerado para ser participante da pesquisa.

Os riscos da participação dessa pesquisa se limitam ao desconforto e/ou constrangimento relativo às questões da pesquisa e as narrativas que os participantes fornecerão à pesquisadora. Para minimizar tais riscos, buscaremos criar um clima agradável e amigável, evitar questões pessoais e de foro íntimo, bem como respeitar as particularidades dos participantes, lembrando-os, por exemplo, de que são livres para falar usando sua própria linguagem e da forma que se sentirem mais à vontade.

Se a qualquer momento for identificado algum risco, alguma exposição, mudaremos a forma de descrever os dados, deixaremos de revelar dados que possam prejudicá-lo, enfim, tomaremos as providências cabíveis para preservar sua identidade.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o a assinar este Termo, elaborado em 02 (duas) vias, sendo que uma ficará com você e outra comigo.

Cuiabá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

### **Dados sobre a Pesquisa:**

Título do Projeto: PROEJA no IFMT: trajetórias profissionais e escolares de alunos do Campus Cuiabá

Pesquisador Responsável: Leila Maria Ferreira Salles

Cargo/função: Professora - Orientadora

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus Rio Claro.

Endereço: Rua Vinte e Quatro A, 1515 – Bela Vista – Rio Claro-SP – CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 3526-4100 e-mail: leila@rc.unesp.br

Aluno/Pesquisador: Maria Helena Moreira Dias Serra

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus Rio Claro.

Endereço: Rua 08, quadra 22, casa 16, Residencial Chapéu do Sol, Várzea Grande-MT. CEP: 78156-212.

Dados para Contato: fone (65) 9621-3377 e-mail: mhelenaserra@hotmail.com

### **Dados sobre o Participante da Pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE IV – QUADRO EXPLICATIVO DA COLETA DE DADOS

Quadro Explicativo da Coleta de Dados

Turma / Curso /Semestre	Pseudônimo do Discente	Data do Questionário	Data da Entrevista
Turma 1 Técnico em Eletrotécnica 5º Semestre	Silvestre	11/12/2015	11/12/2015
	Chaves	09/12/2014	11/12/2015
	Marcel	11/12/2015	11/12/2015
	Chico	09/12/2014	14/12/2015
	Carvalho	09/12/2014	14/12/2015
	Fernando	17/02/2015	17/12/2015
	Santos	17/12/2015	17/12/2015
Turma 2 Técnico em Eletrotécnica 6º Semestre	Sebastian	15/12/2014	14/12/2015
	Júnior	15/12/2014	14/12/2015
	Régis	18/02/2016	18/02/2016
	Silvano	17/02/2016	17/02/2016
	Guga	15/12/2014	05/02/2016
	Sócrates	15/12/2014	04/02/2016
	Jesuíno	15/12/2014	04/02/2016
Turma 3 Técnico em Eletrotécnica 7º Semestre	Narciso	04/02/2016	04/02/2016
	Progresso	16/12/2015	14/12/2015
	Magno	02/02/2016	02/02/2016
Turma 4 Técnico em Edificações 7º Semestre	Rodrigo	02/02/2016	02/02/2016
	Drica	09/12/2014	04/02/2016
	Dalto	09/12/2014	04/02/2016
	Júlio	04/02/2016	04/02/2016
	Platão	09/12/2014	04/02/2016
	Léo	17/02/2016	17/02/2016
Milly	09/12/2014	17/02/2016	