

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR LITORAL**

**FRANCIANE FERNANDES BONALDI**

**EDUCAÇÃO E TRABALHO:  
Estudo do Processo de Contratação de Funcionários em duas Empresas de  
Paranaguá-PR**

**MATINHOS**

**2012**

FRANCIANE FERNANDES BONALDI

**EDUCAÇÃO E TRABALHO:**

Estudo do Processo de Contratação de Funcionários em duas Empresas de  
Paranaguá-PR

Trabalho de conclusão de curso, apresentado pela  
aluna Franciane Fernandes Bonaldi como requisito  
para a conclusão do curso de Especialização em  
Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar, da  
UFPR-LITORAL.

Prof. Orientador: José Lannes

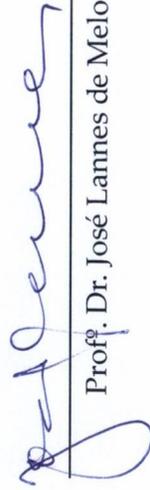
MATINHOS

2012

## PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Orientador, Professor Doutor **JOSÉ LANNES DE MELO**, realizaram em \_\_\_/\_\_\_/2012 a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **FRANCIANE FERNANDES BONALDI**, sob o título "*Educação e Trabalho: Estudo do Processo de Contratação de Funcionários em duas Empresas de Paranaguá-PR.*", para obtenção do Título de *Especialista em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar* pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, tendo estudante recebido conceito " \_\_\_\_ " .

Matinhos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

  
Prof.º Dr. José Lannes de Melo

  
Prof.ª MSc. Andréa Knabem

\_\_\_\_\_  
Prof.ª MSc. Adriana Lucinda de Oliveria

\_\_\_\_\_  
Estudante  
Franciane Fernandes Bonaldi

### Conceitos:

APL = Aprendizagem Plena

APS = Aprendizagem Parcialmente Suficiente

### OBSERVAÇÃO:

CASO O(A) ESTUDANTE SEJA ORIENTADO(A) A REFORMULAR SEU TRABALHO, DEVE-SE REGISTRAR NO VERSO OS REQUISITOS APONTADOS PELA BANCA PARA O ACEITE FINAL DO TRABALHO.



## RESUMO

BONALDI, Franciane Fernandes. **EDUCAÇÃO E TRABALHO: Estudo do Processo de Contratação de Funcionários em duas Empresas de Paranaguá-PR**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar). Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Entende-se a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que Educação corresponde a “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º); que ela fica ao encargo da família e do Estado e que tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Especificamente voltando-se à educação escolar, a LDB ainda determina que: “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Nessa pesquisa, investigou-se de que modo atualmente a Educação está vinculada ao mundo do trabalho. Partindo das leis e concepções que regulam o atual sistema educacional – e sem esquecer que a história da educação brasileira está inegavelmente atrelada à manutenção do poder de uma pequena elite econômica – buscou-se investigar até que ponto a Educação Básica tem incluído os indivíduos numa vida econômica autônoma ou está sendo utilizada como argumento à legitimação da exclusão social e desemprego. Nessa pesquisa analisou-se o caso específico do processo de contratação de funcionários em Paranaguá-PR; onde foi realizada pesquisa de campo no RH de duas empresas locais.

PAVRAS-CHAVE: Educação; Trabalho; Questão Social.

## **ABSTRACT**

It is understood from the Law of Guidelines and Bases of Brazilian Education Education that corresponds to "the formative processes that develop in family life, human society, at work, in educational institutions and research in social movements and civil society organizations in civil and cultural events "(art. 1), it is the burden of family and state, and which aims at" the full development of the students, preparing them for the exercise of citizenship and his qualification for the job "(art . 2). Specifically turning to school education, the LDB also provides that "should link to the world of work and social practice." In this study, we investigated how education is currently linked to the world of work. Based on the concepts and laws that regulate the current educational system - and not forgetting the history of Brazilian education is undeniably linked to the maintenance of the power of a small economic elite - we sought to investigate the extent to which Basic Education has included individuals in a life economic unattended or is being used as an argument to the legitimation of social exclusion and unemployment. In this study we analyzed the specific case of the process of hiring employees in Paranagua-PR, which was held in the HR field research in two local companies.

**KEY WORDS:** Education, Labor, Social Question.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta monografia de conclusão de curso a todos os trabalhadores e trabalhadoras com os quais trabalhei – pessoas com as quais aprendi na prática o significado da exploração e alienação do trabalho e com as quais pude sentir, na própria carne, os impactos do desenvolvimento capitalista, da industrialização flexível.

*“Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”.*

Paulo Freire

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2. CONCEPÇÕES DE TRABALHO</b>	<b>5</b>
2.1 RELAÇÃO HOMEM/TRABALHO	5
2.2 TRABALHO, PRÁXIS E ATIVIDADE	6
2.3 CONTRADIÇÕES DO TRABALHO	9
2.4 TRABALHO ASSALARIADO	11
2.5 DO TRABALHO À “QUESTÃO SOCIAL”	14
<b>3 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO</b>	<b>16</b>
3.1 CAPITALISMO E ASCENSÃO DO TRABALHO ASSALARIADO	16
3.2 IMPACTOS DA FLEXIBILIZAÇÃO PRODUTIVA SOBRE O TRABALHO	20
3.3 MOVIMENTOS DO TRABALHO NO BRASIL	22
3.4 QUALIFICAÇÃO OU DESQUALIFICAÇÃO DO TRABALHO?	24
<b>4 EDUCAÇÃO E TRABALHO</b>	<b>28</b>
4.1 RELAÇÃO EDUCAÇÃO/TRABALHO	28
4.2 DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	30
4.3 FLEXIBILIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS AO TRABALHADOR	34
<b>5 RELAÇÃO EDUCAÇÃO/TRABALHO EM PARANAGUÁ-PR</b>	<b>38</b>
5.1 PARANAGUÁ: CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS	38
5.2 PESQUISA DE CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO	39
5.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	40
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>48</b>
<b>7 REFERÊNCIAS</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), promulgada aos vinte de dezembro de 1996, e ainda vigente – apesar de algumas alterações – entende-se por Educação “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º). Segundo essa norma, a Educação fica ao encargo da família e do Estado, devendo ser inspirada por “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, e tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Especificamente voltando-se à educação escolar, a LDB ainda determina que: “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Fundamentando-se nas orientações do Governo Federal encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), têm-se como objetivos da Educação Básica, entre outras coisas: fazer com que os alunos sejam capazes de “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”; estimular os educandos a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”.

Contudo, ao se adotar uma perspectiva crítica, é impossível deparar-se com discursos como estes e não perceber que as contradições do sistema capitalista estão sendo minimizadas senão ignoradas. Fala-se em uma Educação inspirada em “princípios de liberdade” e “ideais de solidariedade”, porém não se discute concretamente sob que condições estes “princípios” e “ideais” podem se manifestar na sociedade atual. Afirma-se que a Educação deve vincular-se ao trabalho, mas não se explicita o caráter exploratório e alienante que este assume na sociedade do capital. Toma-se como finalidade o “pleno desenvolvimento do educando”, como se fosse possível a concretização desse objetivo sob condições sociais tão desiguais e injustas, pelo menos ao que se refere à maioria da população.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, justificam-se as modificações ocorridas no Ensino Médio na década de 1990 com a necessidade de atualização da educação brasileira, visando “impulsionar uma democratização social e cultural pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica”,

a fim de “responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços”. (PCN – Ensino Médio: 4/5)

Entretanto, segundo Iamamoto (2001), a *superpopulação relativa* ou *exército industrial* de reserva (conforme chamavam a *força de trabalho* disponível durante a Revolução Industrial Inglesa) tem seu crescimento impulsionado pela acumulação capitalista, pela *questão social*. Ainda a este respeito – “trabalhadores não-qualificados” que são excluídos da “vida econômica” - Frigotto faz uma citação de Beluzzo (2001) que possibilita problematizar as orientações governamentais: “ao contrário do que pretendem os mandamentos e as lengalengas do pensamento único, a maioria não é pobre porque não tem boa educação, mas, na realidade, não consegue boa educação porque é pobre” (FRIGOTTO, p. 192).

Ora, por mais que hoje a Educação seja um direito e dever assegurado por lei, seria no mínimo ingênuo pressupor que ela é acessível qualitativamente a todos, nas diversas regiões do país e entre as diferentes classes sociais. Sob esses pressupostos e considerando a conjuntura social do tempo presente, acredita-se que seria demais esperar que, somente com a ampliação do tempo de estudo, poder-se-ia responder aos desafios impostos pelos processos globais, que têm “excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados” e os condenado à pauperização relativa e absoluta.

Em consonância a Yazbek, compreender-se-á, nesse trabalho, a expressão “exclusão social” como “uma inclusão que se faz pela exclusão, ou seja: uma modalidade de inserção social que se define paradoxalmente pela não-participação e/ou pelo mínimo usufruto da riqueza socialmente construída” (YAZBEK, 2001: 34). E é nesse sentido que se questiona: se a Educação que se pretende (que impulsiona a “democratização social e cultural” e a que visa a não “exclusão econômica”) está intimamente vinculada ao “trabalho”, será realmente possível que ela atinja seus objetivos?

Partindo das leis e concepções que regulam o atual sistema educacional – e sem esquecer que a história da educação brasileira está inegavelmente atrelada à manutenção do poder de uma pequena elite econômica – buscou-se, através desta pesquisa, investigar até que ponto a Educação tem servido para “incluir” os indivíduos na vida econômica ou está sendo utilizada como argumento à legitimação

da exclusão – isso particularmente durante o processo de contratação de funcionários em Paranaguá, no caso específico de duas empresas onde se realizou pesquisa de campo.

Com esta finalidade, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica, discutindo-se inicialmente o que se entende por trabalho e de que modo ele se articula com a educação no Brasil. Após isso, analisou-se, a partir de pesquisa de campo realizada em duas empresas com filial em Paranaguá, que serão denominadas no decorrer do texto de Empresa Alfa e Empresa Beta, se durante o processo de contratação de funcionários por elas realizados, os conhecimentos exigidos são considerados um impedimento à inserção dos indivíduos ao mercado de trabalho.

Justifica-se essa pesquisa com a necessidade de saber se, concretamente, em Paranaguá, a Educação Básica tem conseguido responder aos “desafios impostos” pelos processos globais – ou seja, se ela tem, efetivamente, assegurado aos indivíduos um conhecimento mínimo para o exercício do trabalho, permitindo-lhes participar da “vida econômica” de maneira autônoma.

Considerando que existe uma tendência que reforça e dissemina a ideia de que a Educação é o motor de desenvolvimento e de distribuição de renda, embora no contexto da mundialização do capital o que se constata é que o aumento da escolarização da população mundial se dá simultaneamente ao aumento da miséria (DA MOTTA, 2007: 38), o presente trabalho iniciou sob a hipótese de que a Educação brasileira não sofreu modificações tão profundas quanto se ostenta e divulga e que ela continua a perpetuar a prática da exclusão, embora de forma mais tênue e sutil. Esperou-se, desse modo, verificar que os “colaboradores” contratados ou contratáveis fossem os que apresentassem maior grau de escolaridade (Educação Básica complementada com estudo técnico, cursos de aperfeiçoamento e/ou Ensino Superior), enquanto que aos grupos com menor grau de instrução restasse o trabalho terceirizado, com remuneração inferior e menos benefícios, quando não o desemprego.

Configura-se como Objetivo Geral deste trabalho: investigar se a Educação Básica, do modo como vem sendo efetivamente realizada, está atingindo os objetivos apontados por lei. Especificamente, visou-se a: 1º) compreender o que se entende teoricamente por Trabalho e de que modo ele está vinculado à Educação; 2º) verificar quais são os critérios de seleção e contratação de funcionários em

Paranaguá; 3º) analisar, a partir da pesquisa de campo, se o grau de instrução é visto como impedimento à inserção dos indivíduos ao mercado de trabalho.

O texto que se segue está organizado em 7 partes, sendo a primeira relativa à Introdução e a última às Referências. No segundo capítulo, *Concepções de Trabalho*, discutem-se o conceito concreto e o conceito abstrato de trabalho, o que se entende por trabalho assalariado e de que modo ele se articula com a Questão Social. No terceiro capítulo, *As Transformações no Mundo do Trabalho*, discorre-se sobre a ascensão do capitalismo e o surgimento do trabalho assalariado, também se descreve os movimentos do trabalho no Brasil. O quarto capítulo, *Educação e Trabalho*, analisa a relação estabelecida entre Educação e Trabalho, o modo como o sistema educacional se organizou no Brasil e as alterações que vem sofrendo devido às mudanças exigidas pelo mercado. O quinto capítulo, *Relação Educação Trabalho em Paranaguá-PR*, é discutido especificamente o caso de Paranaguá- PR, onde se realizou pesquisa de campo em duas empresas a fim de se verificar de que modo a escolaridade interfere durante a contratação de funcionários. Por fim, no sexto capítulo, fizeram-se as *Considerações Finais*.

## 2. CONCEPÇÕES DE TRABALHO

### 2.1 RELAÇÃO HOMEM/TRABALHO

Para Karl Marx, 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. Mas essa interação homem/natureza não se dá instintivamente ou por mera determinação biológica; antes, tal atividade é executada a partir de um objetivo específico (atrelado a uma necessidade real dos indivíduos, necessidade esta que não está estagnada no tempo e espaço, mas é mutatória e inconstante: diferentes épocas e diferentes pessoas implicam distintas necessidades). Nessa concepção, vê-se a realização de um trabalho como algo ideologicamente antecipado pelos indivíduos, os quais, para a concretização de seus objetivos, lançam mão de diferentes instrumentos, estratégias e mediações. Visto enquanto atividade racional, o “trabalho” é uma forma de ação material essencialmente humana (NETTO e BRAZ, 2009: 32)

Netto e Braz (2009) explicam que o trabalho é uma “*atividade projetada*” e “*teleologicamente direcionada*” que não se limita ao mundo das ideias. Para uma atividade humana ser considerada “trabalho” é preciso que a “prefiguração ideal” se objetive, ou seja: é necessário que uma matéria natural, pela ação material do homem, seja transformada. Nas palavras dos autores: “o trabalho implica, pois, um movimento indissociável em dois planos: num **plano subjetivo** (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num **plano objetivo** (que resulta na transformação material da natureza)” – NETTO e BRAZ, 2009:32.

Outro fator que deve ser salientado é o caráter coletivo do trabalho. Não se trata de uma atividade solitária, isolada, desvinculada do social. De acordo com Netto e Braz (2009), o trabalho é, sempre, uma atividade coletiva. Os indivíduos interagem com a natureza dentro de determinado contexto, sofrendo influências do meio em que estão inseridos e também o modificando através de suas ações, sendo estas, por sua vez, limitadas às possibilidades que o meio lhes oferece. Por outro lado, essa inserção social dos indivíduos implica uma necessidade de “coletivização” de conhecimentos, distribuição e organização de tarefas, que somente são viabilizadas por meio de uma linguagem articulada que possibilite a comunicação e a interação entre sujeitos.

O trabalho – através do qual o sujeito transforma a natureza – traz não só a possibilidade de transformação do meio, mas também a possibilidade de transformação da própria espécie que o realiza: “foi através do trabalho que, de grupos de primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – numa espécie de salto que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o ser social”.(NETTO e BRAZ, 2009: 34).

Entende-se por natureza o conjunto de seres que se conhece no universo. Estes podem ser agrupados em dois grandes níveis: aqueles que não dispõem da propriedade de se reproduzir (**natureza inorgânica**) e aqueles que possuem essa propriedade: os seres vivos, vegetais e animais (**natureza orgânica**). Através do trabalho, o homem se distinguiu da natureza, humanizou-se, diferenciando-se tanto dos seres inorgânicos quanto dos orgânicos ao se constituir um “ser social”.

Segundo Netto e Braz (2009), são próprias do homem, enquanto ser social, as capacidades de: 1) realizar atividades teleologicamente orientadas; 2) objetivar-se materialmente e idealmente; 3) comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada; 4) tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; 5) escolher entre alternativas concretas; 6) universalizar-se; 7) socializar-se. (NETTO e BRAZ, 2009)

## 2.2 TRABALHO, PRÁXIS E ATIVIDADE

A ideia de **práxis** envolve a noção de trabalho, que, na verdade, é o seu modelo. Mas ela vai além, uma vez que inclui todas as objetivações humanas (NETTO e BRAZ, 2009). Podem-se distinguir formas de práxis voltadas para o controle e a exploração da natureza e formas voltadas para influir no comportamento e na ação dos homens – de que são exemplos respectivamente: o trabalho exercido pelo operário em uma fábrica e o ensino oferecido nas escolas.

Na práxis de controle e exploração da natureza, o homem é o sujeito e a natureza é o objeto sobre o qual incide sua ação; enquanto nas formas de práxis que buscam influenciar o comportamento humano, há relações entre sujeitos, ou seja: tem-se uma forma de práxis em que o homem atua sobre o próprio homem (como ocorre na práxis educativa e na práxis política).

Os produtos e obras resultantes da práxis podem objetivar-se materialmente e/ou ideologicamente: no caso do trabalho, sua objetivação é necessariamente algo

material; mas há objetivações (por exemplo, os valores éticos) que se realizam sem operar transformações numa estrutura material qualquer.

Em *Filosofia da Práxis*, Vásquez (2007) distingue práxis de atividade. Para o autor, toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Ele compreende *atividade* como o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria dada. Sua compreensão de *atividade* é mais genérica e ampla que a de práxis.

A caracterização que Vásquez faz de atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano), nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, relação ou instituição social), tampouco determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. Conseqüentemente, o resultado da *atividade*, o seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social.

Por outro lado, o conceito de práxis é mais específico e preciso. Vásquez, fundamentando-se em Marx, destaca o caráter real e objetivo da práxis. Coloca como objeto da práxis a natureza, a sociedade e os homens reais. Sendo o fim da “atividade prática” (práxis) a transformação real e objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. A práxis, de acordo com Vásquez, teria como resultado uma nova realidade, que subsistiria independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram como sua atividade subjetiva. Entretanto, ela só existe pelo homem e para o homem como ser social; e precisa necessariamente ser uma ação real e objetiva sobre uma realidade, seja ela natural ou humana. Sem essa objetividade/materialidade, uma atividade não pode ser considerada práxis: a simples atividade subjetiva – psíquica – ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente não pode ser considerada prática de acordo com Vásquez (2007).

Em *Filosofia da Práxis*, Vásquez discorre ainda sobre alguns tipos específicos de práxis. Entre estes convém destacar:

**PRÁXIS PRODUTIVA:** Relação material e transformadora que o homem estabelece – mediante o trabalho – com a natureza. Por meio do *trabalho* (conforme já se discutiu no subtítulo 2.1) o homem vence a resistência das matérias e forças naturais e cria um mundo de objetos úteis que satisfazem suas necessidades.

**PRÁXIS ARTÍSTICA:** Da mesma forma que a práxis produtiva, a atividade artística é uma transformação de uma matéria, à qual se imprime uma determinada forma. No entanto, neste caso, tal práxis não está mais atrelada a uma necessidade prático-utilitária, mas à necessidade geral de expressão e comunicação humana.

**PRÁXIS EXPERIMENTAL:** É a forma de atividade prática que se exerce sobre uma dada matéria durante a atividade científica. É uma experiência que satisfaz as necessidades da investigação teórica e a comprovação de hipóteses.

**PRÁXIS POLÍTICA:** Para Vásquez (2007), nas condições da sociedade dividida em classes antagônicas, a política compreende a luta de classes pelo poder e a direção e estruturação da sociedade, de acordo com os interesses e fins correspondentes. Desse modo, a atividade política gira em torno da conquista, conservação, direção e controle de um organismo concreto que é o Estado.

Entretanto, a “atividade teórica”, para o autor, seria uma não-práxis, pois embora a razão de ser da atividade teórica esteja arraigada à prática, ela em si não é uma “atividade prática”.

Ainda que a “prática” teórica transforme percepções, representações ou conceitos, e crie o tipo peculiar de produtos que são as hipóteses, teorias, leis, etc., em nenhum desses casos se transforma a realidade. Nela não se cumprem as condições que mostrávamos anteriormente com respeito à matéria-prima, à atividade e ao resultado no processo prático. Falta aqui o lado material, objetivo, da práxis, e por isso não consideramos que seja legítimo falar de práxis teórica. O que, a nosso ver, impede caracterizá-la assim é precisamente o que existe de distintivo na atividade teórica, entendendo esta tanto como a produção de fins de conhecimentos. Por seu objeto, fins, meios e resultados, a atividade teórica se distingue da prática. Seu objeto ou matéria-prima são as sensações ou percepções – isto é, objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva – ou conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm existência ideal (VÁSQUEZ, 2007: 33).

De acordo com Netto e Braz (2009), da práxis não resultam somente produtos, obras e valores que permitem aos homens se reconhecerem como autoprodutores e criativos. Em determinadas condições histórico-sociais, a práxis pode produzir objetivações que se apresentem aos homens não como obras suas, como sua criação, mas, ao contrário, como algo em que eles não se reconheçam, algo que lhes é estranho e opressor. Nessas condições, os objetos reais produzidos

a partir do trabalho ao invés de se revelarem como a “expressão de suas forças sociais vitais”, impõem-se como exteriores e transcendentais ao homem: “Numa palavra: entre homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador. Essa inversão caracteriza o fenômeno histórico de **alienação**” (NETTO e BRAZ, 2009:45).

Para Netto e Braz (2009), a alienação é algo próprio de sociedades em que há a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios fundamentais de produção, com o que, conseqüentemente, o produto do trabalho não seja daquele que o realizou. Nas sociedades em que impera a práxis alienante, o trabalhador é expropriado, a ele não pertence o que ele próprio produziu. Nas palavras dos autores: “as objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização do homem e passam a estimular regressões do ser social”. (NETTO e BRAZ, 2009:45).

### 2.3 CONTRADIÇÕES DO TRABALHO

Netto e Braz (2009) discutem que toda e qualquer produção de bens se realiza através do processo de trabalho, e que este envolve os seguintes elementos:

- a) *os meios de produção* – tudo aquilo de que se vale o homem para trabalhar (instrumentos, ferramentas, instalações etc.), bem como a terra, que é um meio universal de trabalho;
- b) *os objetos do trabalho* – tudo aquilo (matérias naturais brutas ou matérias naturais já modificadas pela ação do trabalho) sobre que incide o trabalho humano;
- c) *a força de trabalho* – trata-se da energia humana que, no processo de trabalho, é utilizada para, valendo-se dos meios de trabalho, transformar os objetos de trabalho em bens úteis à satisfação das necessidades. (NETTO E BRAZ, 2009:58)

O que caracteriza a sociedade capitalista é o fato de que cabe a uma classe específica a propriedade privada dos *meios de produção*; enquanto que aos que não possuem tal propriedade resta vender sua *força de trabalho*. Assim, as classes fundamentais do Modo de Produção Capitalista determinam-se pela propriedade ou não dos meios de produção: os capitalistas (a classe capitalista, a burguesia) detêm essa propriedade; já o proletariado (o operariado, a classe constituída pelos produtores diretos) dispõe somente de sua força de trabalho e de “liberdade” para vendê-la (NETTO e BRAZ, 2009:85).

Segundo Catani (2004), por “modo de produção” compreende-se tanto o modo pelo qual os meios necessários à produção são apropriados, quanto às relações que se estabelecem entre os homens <sup>1</sup> em meio ao processo de produção. Para ele, “o capitalismo não diz respeito a apenas um sistema de produção de mercadorias, mas a um determinado sistema no qual a força de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca” (CATANI, 2004:08).

Para que viesse a existir o capitalismo, fez-se necessária a concentração da propriedade dos meios de produção em mãos de uma classe social e a presença de outra classe para a qual a venda da força de trabalho fosse a única fonte de subsistência. Foi esse processo histórico, estudado e explicado por Marx, que transformou as antigas relações econômicas dominantes no feudalismo, destruindo-as ao mesmo tempo em que o capitalismo se tornava o modo de produção dominante. (CATANI, 2004).

Para Demo (2000), um dos instrumentos de dominação mais decisivos é a manipulação da sobrevivência, pois quem tem nas mãos as condições de sobrevivência dos outros, domina-os. Ora, no Modo de Produção Capitalista, quem detém esses instrumentos são os proprietários dos meios de produção, com o que os trabalhadores são condicionados a uma postura de eterna subserviência, fazendo do trabalho um fenômeno tipicamente dialético, ou seja, intrinsecamente contrário, pois “se, de um lado, ele é o fundamento crucial da dignidade humana, de outro, é o instrumento de exploração mais indigno do capitalismo” (DEMO, 2000: 08).

Antunes, em *Os Sentidos do Trabalho*, desmembra essas noções contraditórias de “trabalho” através dos termos: *trabalho concreto* e *trabalho abstrato*. O autor atribui a *trabalho concreto* a ideia de “elemento estruturante do intercâmbio social entre os homens e a natureza” que “cria coisas socialmente úteis e que, ao fazê-lo, (auto)transforma o seu criador”; enquanto que por *trabalho abstrato* compreende o trabalho estranhado, fetichizado, alienado (ANTUNES, s/d: 12).

---

<sup>1</sup> Leia-se “homens” no sentido de humanidade: homens e mulheres.

## 2.4 TRABALHO ASSALARIADO

Os homens têm necessidades sociais e carecimentos e, para satisfazê-los, trabalha. “O trabalho é, pois, uma atividade que se inscreve na espera da produção e reprodução da vida material” (IAMAMOTO, 2006: 26). Portanto, para garantir moradia, vestimenta, alimentação e assegurar a manutenção da própria existência, bem como a de sua reprodução, o homem necessita trabalhar.

O trabalho desenvolveu-se nas diversas sociedades como condição essencial para a sobrevivência humana. Manifestou-se de variadas formas, conforme as necessidades apresentadas em cada região, em consonância ao meio e às condições históricas e culturais do espaço e momento onde se realizava.

Segundo Da Silva (2010), nas sociedades primitivas as necessidades humanas eram suprimidas através da caça, pesca e agricultura rudimentar; mas com o passar dos tempos, e com desenvolvimento dessas sociedades, surgiram novas necessidades. Assim, o homem viveu o período escravocrata em sociedades como a grega e a romana, passou pelo trabalho servil durante o feudalismo na Idade Média e, a partir da Revolução Industrial, com o apogeu do capitalismo, assistiu à ascensão do trabalho assalariado.

Segundo Netto e Braz (2009), o trabalho assalariado é forma específica do regime a que vivem submetidos os produtores diretos no Modo de Produção Capitalista. Esclarecem que o capitalista não procede a nenhum roubo ou furto ao contratar o trabalhador para uma jornada de oito horas, por exemplo, e pagar-lhe, mediante o salário, o valor de trabalho (isto é, o valor da soma dos valores necessários à produção/reprodução do trabalhador); mas que se for considerado que durante essa jornada a força de trabalho produziu mais valor que o valor requerido para a manutenção de sua existência e reprodução, constatar-se-á que há um excedente que não foi pago. E “é desse valor excedente (mais-valia) que o capitalista se apropria sem nenhuma despesa ou custo” (NETTO e BRAZ, 2009: 106).

Dito de outra forma, apesar da força de trabalho ser vendida e comprada como uma mercadoria qualquer, há nela um diferencial: somente por meio do trabalho há a valorização do capital. Somente o trabalho, sobretudo o produtivo, cria valores. Remunerar o trabalhador sem considerar isso, é dar-lhe apenas o suficiente para sua produção/reprodução e expropriá-lo/ aliená-lo do que produziu.

Segundo Netto e Braz, é por essa razão que Marx fez notar que o movimento operário em vez do lema conservador: “Um salário justo para uma jornada de trabalho justa”, deveria inscrever na sua bandeira a divisa revolucionária: “Abolição do sistema de trabalho assalariado” (NETTO e BRAZ, 2009: 104).

Para os autores supracitados, por mais significativas e importantes que sejam as conquistas salariais dos trabalhadores, elas não afetam o caráter exploratório da relação capital/trabalho: “Do ponto de vista ideológico, aliás, o regime salarial contribui para difundir a falsa ideia, tão cara aos capitalistas, segundo a qual, mediante o salário, os trabalhadores obtêm a remuneração integral do seu trabalho” (NETTO e BRAZ, 2009:104).

Poder-se-ia, portanto, dizer que o trabalho assalariado – que é uma atividade e ao mesmo tempo práxis de controle e exploração da natureza – é característico do Modo de Produção Capitalista, onde o trabalho deixa de ser uma “realização humana” e assume um caráter alienante, uma vez que o trabalhador não se reconhece enquanto criador de sua própria obra, tornando-se escravo daquilo que ele mesmo criou.

O trabalho torna-se alienado com relação:

- a) *Ao objeto de trabalho*: escapa ao trabalhador, pois não pertence a ele, podendo se voltar contra o próprio trabalhador, já que obedece às leis do mercado. Pode acarretar em falência e desemprego.
- b) *Ao processo de trabalho*: o operário se torna escravo da máquina, é um trabalho forçado e sofrido, o que não promove a liberdade da criação humana. O operário não se realiza no seu trabalho.
- c) *À essência do trabalho*: a autorrealização por meio do trabalho é subsumida, para se tornar um simples meio de sobrevivência, sendo confundido com uma atividade animal. (DA SILVA, 2010: 06)

Entretanto, Demo (2000) destaca que uma coisa é trabalhar muito para se receber um salário mínimo; outra, é trabalhar muito e receber bem. Em sua visão, atualmente o termo “trabalhador” tornou-se “menos compacto” no que diz respeito a designar uma classe de “explorados”. Argumenta, inclusive, que há quem trabalhe, mas não se possa designar como vítima de “exploração”:

Alguém que tenha uma remuneração, digamos de R\$ 5 mil por mês, mais estabilidade de emprego, aposentadoria integral, etc., pode até dar-se como “trabalhador” por charme de esquerda, mas, a rigor, faz parte da elite. Por outra, um docente de escola básica, que ganha dois ou três salários mínimos, por mais que tenha nível superior e outros possíveis símbolos de prestígio da profissão, é certamente um “trabalhador” lúdimo, no sentido da exploração capitalista. (DEMO, 2000:09)

O autor afirma que deve haver uma distinção entre *trabalho espoliativo* e *trabalho como expressão humana intrínseca*; do contrário, cair-se-ia facilmente no erro de misturar as duas coisas, quando até dentro do Capitalismo há exceções:

Existem altas e grandes compensações financeiras pelo trabalho, como também é possível observar capitalistas que 'dão duro na vida'. Indo mais além, há assalariados que participam até mesmo do controle acionário de empresas e, no setor público, há empresas e lugares nos quais os servidores se arrumam muito bem. Basta olhar para os privilégios do Legislativo e Judiciário e de certos nichos do Executivo. (DEMO, 2000:12)

Antunes (2005) compreende como classe trabalhadora a “totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho”, e que essa totalidade distribui-se em dois subgrupos: a) TRABALHADORES PRODUTIVOS, aqueles que produzem diretamente a mais-valia e que participam do processo de valorização do capital (ex.: proletariado industrial); b) TRABALHADORES IMPRODUTIVOS, aqueles que prestam serviços, seja para uso público ou uso privado, mas não estão diretamente atrelados à produção de produtos e, exatamente por isso, não participam do processo de valorização do capital ou criação de valor.

Seguindo o mesmo raciocínio de Demo, Ricardo Antunes, em *Trabalho e os seus Sentidos*, explica que a expressão “classe trabalhadora” não abrange todos os assalariados. Excluiria por exemplo: os gestores do capital e seus altos funcionários, aqueles que vivem da especulação dos juros, os pequenos empresários e a pequena burguesia urbana e rural. (ANTUNES, 2005:09).

Também se deve salientar que existem hierarquias salariais. Como exemplificam Netto e Braz (2009), numa unidade produtiva, o salário de um engenheiro é superior ao de um operário manual. Ou seja, além da medida de tempo (horas de trabalho), ao remunerar os funcionários, entra em jogo a distinção entre *trabalho simples* e *trabalho complexo*.

Atribui-se o termo “trabalho simples” àquelas atividades em que há dispêndio de energia física e psíquica do trabalhador; já por “trabalho complexo”, compreende-se o trabalho simples potenciado – e este, hipoteticamente, corresponderia a uma quantidade maior de trabalho simples. A distinção entre essas duas formas de trabalho “realiza-se cotidianamente no mercado de trabalho, através do pagamento de salários diferentes a trabalhadores com diferentes níveis de qualificação”

(SALAMA e VALIER, 1975; apud NETTO e BRAZ p.106); o que, entre outras coisas, ocasiona a subdivisões dentro da própria classe trabalhadora.

## 2.5 DO TRABALHO À “QUESTÃO SOCIAL”

De acordo com Yamamoto (2006), apreende-se por “questão social” o conjunto das expressões das desigualdades sociais que decorrem do fato de haver uma produção cada vez mais coletiva, onde o trabalho torna-se cada vez mais social, enquanto a apropriação de seus frutos é monopolizada por uma pequena classe de privilegiados.

Segundo Netto (2001), a expressão “questão social” tem história recente, começou a ser utilizada na terceira década do século XIX e foi divulgada até a metade do mesmo século por críticos da sociedade e filantropos situados nos mais variados espaços do espectro político. Este fenômeno está associado à pauperização crescente da classe trabalhadora, determinada pela tendência capitalista de aumentar a taxa de exploração do trabalho.

Portanto, a “questão social” é particular e histórica. Para Pereira (2001), ela não existiu antes da Revolução Industrial, uma vez que foi a partir dessa revolução que as relações sociais de produção foram modificadas a ponto de dividir toda a sociedade em duas grandes classes diretamente contrapostas: a *burguesia* e o *proletariado*. Daí Marx qualificar a Revolução Industrial como a fase prévia da luta de classes e como gestora de novas condições de opressão.

Netto (2001) afirma que para os estudiosos da época, independentemente da posição ideológico-política que tomavam, estava claro que o que se passava era um fenômeno novo e sem precedentes.

Se não era inédita a desigualdade entre as várias camadas sociais, se vinha de muito longe a polarização entre ricos e pobres, se era antiquíssima a diferente apropriação e fruição dos bens sociais, era radicalmente nova a dinâmica da pobreza que então se generaliza (NETTO, 2001:42).

A partir do século XIX, pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas. Se, nas formas de sociedade precedentes à sociedade burguesa, a pobreza estava

ligada a um quadro geral de escassez, a partir daquele momento a pauperização mantinha-se em meio à fartura.

A pobreza acentuada e generalizada no primeiro terço do século XIX – o *pauperismo* – aparecia como nova precisamente porque ela se produzia pelas mesmas condições que propiciavam os pressupostos, no plano imediato, da sua redução e, no limite, da sua supressão (NETTO, 2001: 43).

De acordo com Netto (2001), o desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a *questão social*. Os diferentes estágios capitalistas produzem simplesmente diferentes manifestações dela. Para ele, a crescente pauperização, as desigualdades sociais e a exclusão não seriam características transitórias do regime do capital, uma vez que “a *questão social* é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo” e “não se suprime a primeira conservando-se o segundo” (NETTO, 2001:45).

Para Iamamoto (2006), a contradição fundamental da sociedade capitalista é haver, de um lado, o trabalho coletivo e, de outro, a apropriação privada da atividade, das condições e frutos do trabalho. O desenvolvimento, neste tipo de sociedade possibilita ao homem ter acesso à natureza, à cultura e à ciência como outrora seria insondável; mas, em contrapartida, faz crescer “a concentração/acumulação de capital e a produção crescente da miséria, da pauperização que atinge a maioria da população” (IAMAMOTO, 2006:28).

Este trabalho buscará discutir mais aprofundadamente nos próximos capítulos de que modo a *questão social* vincula-se ao trabalho, e este à educação.

### 3 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

#### 3.1 CAPITALISMO E ASCENSÃO DO TRABALHO ASSALARIADO

Não é apenas nas sociedades capitalistas que se pode verificar a presença de uma classe dominante e outra dominada – isso bem explica Marx no *Manifesto Comunista*. Da escravatura à servidão na gleba, houve a exploração do trabalho em favorcimento a uma pequena classe de privilegiados. Contudo, “foi lento e complexo o processo pelo qual o capitalismo se desenvolveu a partir de uma anterior sociedade de classes (feudalismo), bem como a servidão da gleba da forma de produção original se transformou em trabalho assalariado” (CATANI, 2004:40).

No Feudalismo, o feudo (base territorial) pertencia a um nobre (senhor) que concedia ao produtor direto (servo) porções da terra arável para que este a cultivasse. Essa terra era dividida entre o que era produzido para o senhor e o que era destinado ao produtor, tendo este que pagar em forma de tributos pelo território que cultivava. No sistema Feudal, verificou-se uma economia rural com vistas basicamente ao autoconsumo cuja relação entre as classes que a compõem – diferentemente da relação escravocrata – é de compromisso mútuo: o senhor concede a terra e garante segurança aos servos; estes, por sua vez, produzem os bens de consumo necessários à subsistência daquele. Nota-se, portanto, que a estratificação desse tipo de sociedade se dava entre os que possuíam (senhores) e os que não possuíam (servos) a terra (NETTO e BRAZ, 2009).

O Feudalismo entrou em crise no XIV, mas a transição de modo de produção deu-se lentamente e até hoje é alvo de controvérsias por parte dos pesquisadores. Pode-se afirmar, entretanto, que o Capitalismo, em termos gerais, culminou no final do século XVIII (NETTO e BRAZ, 2009:70).

Para Catani (2004), as etapas de transição entre Feudalismo/Capitalismo inicialmente não foram nítidas; entretanto, implicaram importantes transformações políticas. Segundo esse autor, podem-se distinguir duas fases importantes nessa transição: 1ª) a emancipação – parcial ou completa – das obrigações que o servo tinha para com seu senhor; 2ª) dissociação entre forças produtivas e meios de produção: o produtor deixou de possuir os meios próprios para produção, perdeu sua porção de terra, o gado e utensílios agrícolas que lhe permitia trabalhar com autonomia, tendo que se converter em um trabalhador assalariado.

Netto e Braz (2009) explicam que a revolução burguesa constituiu-se numa época de *revolução social*. Iniciou quando grupos mercantis tornaram-se figuras centrais na economia, constituindo-se nova classe social (entre os séculos XV e XVII) e prosseguiu nos séculos XVII e XVIII, quando essa nova classe adquiriu hegemonia político-cultural, reunindo as condições para impor-se ante a feudalidade, “derrotando-a nos contornos maiores 1688/89 (Inglaterra) e 1789 (França)” (NETTO e BRAZ, 2009: 75).

Apointa-se usualmente a Revolução Industrial como a fase crucial do Capitalismo. A partir dela, houve a inserção das técnicas que potencializaram o processo de produção, o trabalho artesanal – feito nas oficinas ou na casa do próprio artesão – foi gradualmente substituído pelo trabalho na fábrica, tornando-se, assim, a produção cada vez mais coletiva. Entretanto, antes mesmo da Revolução Industrial, já havia indícios do processo que estava em curso:

Já no século XVI haviam sido introduzidos aperfeiçoamentos técnicos em algumas indústrias, que tinham lançado as bases para algo como a produção em escala de fábrica. As bombas aperfeiçoadas permitiam que a exploração mineira se fizesse em maior profundidade, e, desde então, levaram à criação de empresas mineradoras que dispunham de capitais de grande vulto. Os novos métodos de extração de sal, fabrico do papel, de refinação do açúcar, a produção de pólvora, os novos processos de fundição do ferro em altos fornos primitivos, da fundição do cobre, lançara as bases para uma produção concentrada, proporcionando o nascimento de empresas cujos capitais ascendiam a milhares de libras. Dessa maneira, já no fim do reinado da rainha Isabel I (1558-1603) viam-se fábricas de papel e pólvora acionadas a energia hidráulica, oficinas de cobre e arame, além de máquinas têxteis que tinham surgido em cena muito mais cedo ainda. Isso significa, em suma, que houve transformações importantes nas forças de produção mesmo na aurora do capitalismo, quando este ainda se desenvolvia no invólucro de uma sociedade predominantemente feudal (CATANI, 2004: 44).

Silva (1992) descreve período inicial da produção capitalista como uma fase ainda muito próxima ao artesanato. Na *Cooperação Simples*, reuniam-se num mesmo lugar vários trabalhadores para a produção de um mesmo tipo de produto. Nesse local, os operários-artesãos eram dirigidos por um mesmo capitalista. A vantagem desse tipo de produção foi diminuir as diferenças individuais durante a confecção da mercadoria e a motivação produtiva ocasionada pela possibilidade da realização do trabalho em grupo. No entanto, pouco diferia a cooperação simples da produção artesanal, permitindo-se, inclusive, comparar a fábrica daquela época a uma “oficina ampliada”.

Com o desenvolvimento da *manufatura*, modificou-se o processo de produção: as atividades antes realizadas em sua totalidade por um único operário-artesão passaram a ser divididas em diversas partes e distribuídas entre vários trabalhadores. O trabalho, assim, tornou-se repetitivo e fragmentado. Convém ressaltar que, apesar de ter havido a decomposição das atividades em diversas operações, na produção manufatureira “a execução continua artesanal e, portanto, depende da força, habilidade, rapidez e segurança do trabalhador individual no manejo de seu instrumento” (MARX, 1985 v. 1 p. 268 – apud SILVA, 1992:158).

Segundo Silva (1992), na perspectiva de Marx, a manufatura submetia o operário à disciplina do capital, tirava sua autonomia, “aleijava” o trabalhador e o convertia numa “anomalia”, uma vez que fomentava artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de impulsos.

Na sequência desse processo, teve-se a *maquinofatura*, onde àquele trabalhador que desempenhava uma atividade dividida e parcial, justapôs-se a máquina. “No lugar da hierarquia de operários especializados que caracterizava a manufatura, surge, por isso, na fábrica automática, a tendência à igualação ou nivelção de trabalhos, que os auxiliares da maquinaria precisam executar” (MARX, 1985 a. vol.2, p.41 – apud SILVA, 1992:160). Uma vez que sua atividade reduziu-se a colaborar com o bom funcionamento da máquina, o trabalhador ficou subordinado a ela e seu trabalho sofreu esvaziamento.

Com vistas à autovalorização do capital, os processos de produção que se desenvolveram após a *maquinofatura* mantiveram essa mesma tendência de divisão do trabalho e de transferência dos conhecimentos e habilidades do homem para a máquina. No modelo taylorista, por exemplo, a atividade produtiva foi subdividida em seus mínimos componentes; quanto ao conhecimento da produção, esse foi transferido dos trabalhadores para a gerência, com o que se pode dizer que no *taylorismo* “o próprio trabalho mental torna-se subdividido e esvaziado de qualquer conteúdo intelectual” (SILVA, 1992:163).

Ao *taylorismo* seguiu-se o *fordismo*, caracterizado pela introdução da linha de montagem, pela produção em massa, cronometrada e ritmada, que proporcionaram ao capital maior possibilidade de exploração do sobretrabalho. Antunes (2006) explica que o modelo fordista produzia mercadorias homogêneas, seriadas e em larga escala; e que, devido ao ritmo e precisão que as linhas de montagem imprimiam à produção, o fordismo possibilitou um barateamento geral dos produtos.

Em decorrência da produção em massa e do barateamento dos preços, houve a necessidade da difusão de uma cultura de consumo que assegurasse o escoamento dos bens produzidos e o equilíbrio da economia.

Segundo Antunes (2006), durante os chamados “anos dourados” do capital (entre 1940 a 1960), quando as principais potências econômicas viviam uma política de bem-estar social (Welfare State), verificou-se uma “simbiose” entre o modelo taylorista de produção e o fordismo. Essa tendência foi dominante até o início dos anos de 1970, quando ocorreu uma nova crise estrutural do capital. E com a crise, novamente se reorganizou o modelo produtivo, a fim de se sustentar o sistema.

Nessas mudanças todas, a empresa taylorista e fordista mostrou que tinha cumprido a sua trajetória. Tratava-se, então, de implementar novos mecanismos e formas de acumulação, capazes de oferecer respostas ao quadro crítico que se desenhava. (...) Essa transformação estrutural – que deslançou a chamada reestruturação produtiva do capital – teve forte incremento após as vitórias do neoliberalismo de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Regan, nos E.U.A., quando um novo receituário, um novo desenho ideo-político (bem como uma nova pragmática) se apresentou como alternativa ao Welfare State. Começava a se expandir a Pragmática Neoliberal (ANTUNES, 2006:42).

Para Antunes (2006), o trabalho moderno tem se diferenciado daquele que se atrelava ao taylorismo-fordismo. Hoje, mais de que um trabalhador especialista em um conhecimento específico, preso a uma única e fragmentada atividade, busca-se um profissional multifuncional, capaz de se adaptar às várias modificações que a empresa venha a fazer para otimizar sua produção. O pós-fordismo “deu origem à chamada *desespecialização multifuncional*, ao *trabalho multifuncional*, que expressa a enorme intensificação dos ritmos, tempos e processo do trabalho” (ANTUNES, 2006: 44)

Apesar do inegável avanço científico e tecnológico proporcionado pelo Modo de Produção Capitalista, Silva (1992), parafraseando Marx, discute que o desenvolvimento do trabalho assalariado corresponde a um processo de crescente desqualificação profissional. Tomando-se o artesanato como ponto inicial, vê-se nele o modelo de qualificação máxima da força de trabalho, uma vez que o artesão detinha o conhecimento de todas as etapas do processo de produção. Em contrapartida, da produção reorganizada pelo capital, a partir da maquinofatura, surgiu um trabalhador de saber incompleto, desqualificado, expropriado de seu

conhecimento. E, “no centro dessa suposta degradação estaria naturalmente a separação entre concepção e execução” do trabalho (SILVA, 1992:156).

### 3.2 IMPACTOS DA FLEXIBILIZAÇÃO PRODUTIVA SOBRE O TRABALHO

De acordo com Antunes (2006), a partir da década de 1970 um conjunto de grandes mudanças ocorreu, afetando fortemente o sistema de produção de mercadorias. Essas transformações tinham por objetivo recuperar os níveis de acumulação e reprodução de capital assim como restabelecer a hegemonia que se vinha perdendo no espaço produtivo desde os anos de 1960.

Como alternativa ao Welfare State, iniciou-se a expansão da pragmática Neoliberal, que reduzia o papel do Estado no âmbito produtivo e nas prestações de serviços, incentivava o favorecimento da iniciativa privada e estimulava privatizações. Em relação à produção de mercadorias, a re-estruturação consubstanciou-se por meio do ideário de *empresa enxuta*. Esta, para Antunes (2006), caracteriza-se por constranger, restringir, limitar e coibir o trabalho vivo, “ampliando o maquinário tecnocientífico, que Marx denominou trabalho morto” (ANTUNES, 2006:44).

Em *Trabalho e Seus Sentidos*, Ricardo Antunes explica que se no apogeu do taylorismo-fordismo o poder econômico de uma empresa podia ser mensurado pelo número de operários que nela trabalhavam; mas, atualmente, na empresa enxuta, na era da *acumulação flexível*, são citadas como exemplos a serem seguidos aquelas empresas que dispõem de menor contingente de funcionários em concomitância a elevados índices de produtividade:

O padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta numa organização sócio-técnica do trabalho, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada de computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura flexível, recorrendo frequentemente à deslocalização produtiva, à terceirização, dentro e fora das empresas, etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células” de produção, dos “times” de trabalho, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o envolvimento participativo dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. (ANTUNES, s/d: 03).

Netto e Braz (2009) analisam que foi à base dessa “flexibilidade” que se deu a reestruturação produtiva em resposta à crise iniciada nos anos 70 do século XX. Os autores afirmam que do modelo rígido (taylorista-fordista) manteve-se a produção em larga escala; entretanto, a fim de se atender a mercados específicos, tem se buscado uma produção diferenciada, não standartizada, voltada para os “nichos particulares de consumo” (NETTO e BRAZ, 2009:216).

Para esses autores, “todas as transformações implementadas pelo capital têm como objetivo reverter a queda da taxa de lucro e criar condições renovadas para a exploração da força de trabalho” (NETTO E BRAZ, 2009:218). Assim, a introdução de maquinaria automatizada, a informatização, a apropriação das atividades intelectuais do trabalho e a intensificação do ritmo de produção configuram um quadro extremamente positivo para o capital. Em contrapartida, os novos processos produtivos têm implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital, que resulta em um crescimento exponencial da força de trabalho excedentária (NETTO, 2010:12).

Além disso, com o pós-fordismo e a mundialização econômica-produtiva, possibilitou-se aos países industrializados deslocarem sua produção para outras regiões e investir em países mais lucrativos – geralmente aqueles cuja garantia trabalhista é mínima e o custo da produção mais baixo – o que, evidentemente, possibilitou desregulamentações trabalhistas de todo tipo.

Apesar dessas transformações não terem conseguido solucionar o problema do desemprego e estarem envoltas por uma série de desregulamentações do trabalho, estratégias foram tomadas para que se legitimasse a flexibilização produtiva:

O grande capital fomentou e patrocinou a divulgação maciça do conjunto ideológico que se difundiu sob a designação de *neoliberalismo*. (...) O que se pode denominar *ideologia neoliberal* compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessárias desigualdade entre os homens e na noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado) (NETTO e BRAZ, 2006: 226).

Nessa mesma perspectiva, Netto (2010), na comunicação *Uma Face Contemporânea da Barbárie*, afirma que atualmente parece realmente vigorar a máxima de Thatcher, segundo a qual “não há sociedade, só indivíduos”, e que a

revolução cultural de fins do século XX pode ser mais bem entendida como “o triunfo do indivíduo sobre a sociedade” (NETTO, 2010:16).

Para Meirelles (2010), a lógica do capital tem como um dos pilares de sua sustentação a competição entre os sujeitos livres e – assim como na busca por lucros e hegemonia há competitividade entre os capitalistas – há concorrência nas relações profissionais. Ou seja, traços característicos do modo de produção foram incorporados culturalmente nas relações sociais. Logo, se os trabalhadores estão em contínua competição e concorrência, se estão desunidos e despolitizados, não há como fazer frente às imposições do mercado, por mais hostil que estas lhes sejam.

### 3.3 MOVIMENTOS DO TRABALHO NO BRASIL

Devido sua tradição escravista, o Brasil demorou a ter no assalariado sua forma hegemônica de relação de trabalho. Com o fim da importação de escravos, o país teve que buscar tanto alternativas que suprissem a força produtiva perdida quanto a outros tipos de investimento para ocupar o lugar do lucrativo comércio escravocrata. Com esse intuito, os capitais outrora utilizados no tráfico de escravos passaram a ser investidos em outras áreas (bancos, indústrias, empresas de navegação a vapor, etc.) e incentivou-se à migração para resolver as necessidades de mão-de-obra na produção agrícola.

Segundo Do Carmo (2008), as relações de trabalho estabelecidas após a abolição foram estruturadas principalmente pelo “colonato” – ou seja, os fazendeiros forneciam moradia e pequenas parcelas de terra àqueles que lhes prestavam serviços. Com isso, pode-se dizer que o trabalho assalariado propriamente dito veio a estabelecer-se predominantemente no Brasil somente a partir do século XX.

Segundo Da Silva e Yazbek (2006), a constituição do mercado de trabalho no Brasil passou por momentos importantes que podem ser analisados em três movimentos históricos: 1º) dos anos antecedentes à abolição (1888) à Revolução de 1930, correspondente à fase inicial da industrialização no Brasil; 2º) o período de 1930 a 1980, em que a industrialização desenvolveu-se e as relações de trabalho foram regulamentadas; e 3º) o período de 1980 até os dias atuais, que é marcado pela globalização financeira e abertura comercial.

Analisando-se o primeiro momento, ou seja, da fase colonial até a República de 1889, verifica-se a inserção do Brasil na economia mundial por meio da exploração de bens primários e a concentração da força de trabalho no meio rural. Nessa época, os mercados regionais de trabalho caracterizavam-se pela abundância de mão-de-obra excedente, pois, apesar da não-inserção imediata da população negra depois da abolição, com a intervenção do Estado, houve o financiamento da migração de parte da mão-de-obra excedente da Europa para o Brasil – assegurando-se, desse modo, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre sem grandes danos à produção agrícola (DA SILVA e YAZBEK, 2006).

No momento seguinte de constituição do mercado de trabalho – 1930 a 1980 –, o Brasil “assume uma nova forma de inserção na economia mundial com a passagem do modelo de desenvolvimento agro-exportador para o modelo urbano-industrial” (DA SILVA e YAZBEK, 2006:09). Nessa fase, a industrialização foi a base do crescimento econômico. O período caracterizou-se pela regulação das relações de trabalho, pela modernização da economia e pelo grande movimento de migração do campo para a cidade. Com a evasão do trabalhador do campo para a cidade, manteve-se o grande excedente de mão-de-obra e, devido à concentração da população nos grandes centros urbanos, intensificou-se o fenômeno de favelização.

Para Da Silva e Yazbek (2006), o mercado de trabalho manteve um caráter dual nesse segundo momento:

De um lado, a oferta abundante de mão-de-obra, com baixa qualificação técnica, baixa organização sindical, trabalhadores sujeitos a empregos instáveis de elevada rotatividade. De outro lado, um mercado de trabalho estruturado e regulado aos moldes capitalistas, com empregos estáveis, maior qualificação do mercado de trabalho com possibilidades de ascensão e melhores salários (DA SILVA e YAZBEK, 2006: 10).

Pochmann (2006) explica que apesar do movimento de estruturação e regulação do mercado de trabalho, característico dessa fase, essa estruturação se deu de forma incompleta, pois ainda eram perceptíveis a ampla presença de salários baixos e a grande quantidade de trabalhadores autônomos (não-assalariados), o que configurava o padrão de uma sociedade salarial “com traços marcantes de subdesenvolvimento” (POCHMANN, 2006:25).

O terceiro momento da constituição do mercado de trabalho brasileiro – que abrange as décadas de 1980 e 1990 e atinge a conjuntura recente – foi marcado

inicialmente pelo descontrole inflacionário, pela diminuição das possibilidades de mobilidade social e elevação dos índices de pobreza (DA SILVA e YAZBEK, 2006).

Segundo Pochmann (2006), a partir da década de 1980 houve um avanço do “desassalariamento”: decréscimo relativo dos empregos assalariados e aumento do desemprego e de ocupações precárias. O problema nacional de mão-de-obra excedente ainda não havia sido solucionado quando se iniciou o processo de desregulamentação das relações de trabalho.

A desestruturação do mercado de trabalho brasileiro ganhou mais força com a implantação da política neoliberal no país, em 1990: “o processo de abertura produtiva, comercial, tecnológica e financeira terminou por destruir ocupações urbanas e rurais existentes, devido à ampliação das importações, da reforma do Estado e da desnacionalização do parque produtivo”. (POCHMANN, 2006:26).

Pochmann (2006) ainda afirma que após a recessão de 1990/1992 o país teve uma “leve desaceleração” nas taxas de desemprego, durante o período de 1993 a 1997. Entretanto, entre 1998 e 2003, o desemprego ainda mantinha taxas muito elevadas, que só foram “suavizadas” a partir de 2004, devido a parcial recuperação da economia do país (POCHMANN, 2006:32). Em sua perspectiva, a introdução de medidas neoliberais, a flexibilização do mercado de trabalho e a desregulamentação das políticas públicas de trabalho fragilizaram mais a condição, já precária, do trabalhador brasileiro.

### 3.4 QUALIFICAÇÃO OU DESQUALIFICAÇÃO DO TRABALHO?

Em *O que Produz e o que Reproduz em Educação*, Tadeu T. da Silva discute os contraditórios conceitos que “qualificação” atualmente evoca. O autor confronta a concepção de *qualificação* que está implícita nos textos de Marx com a acepção que autores mais contemporâneos têm dado ao termo.

Segundo Silva (1991), numa visão marxista, poder-se-ia atribuir à *qualificação* a ideia de “domínio completo, envolvendo habilidades manuais e intelectuais, de um determinado processo de trabalho” (SILVA, 1991:162). Contudo, no Modo de Produção Capitalista, esse domínio manual e intelectual do trabalho foi progressivamente expropriado do trabalhador. Com a divisão do trabalho, o desenvolvimento industrial e a decorrente utilização do *trabalho morto*, as atividades desempenhadas pelos trabalhadores foram cada vez mais fragmentadas. Da

manufatura à industrialização informatizada, o que se verifica é um processo cada vez mais intenso de separação entre trabalho manual e intelectual, entre funções de concepção e de execução; e isso, segundo esse autor, corresponderia à contínua “desqualificação” sugerida nas obras de Marx. Em outras palavras, para se garantir a maior quantidade e qualidade na produção, para se intensificar a exploração do trabalho e assegurar os lucros desejados, desqualifica-se, fragmenta-se, aliena-se o trabalho.

Da Silva (1991) explica que o conceito de qualificação/desqualificação tem sido utilizado indiscriminadamente em estudos mais recentes, inclusive nos desenvolvidos pela chamada Teoria Crítica da Educação, encontrando-se, por exemplo, expressões como “desqualificação dos postos de trabalho” e “trabalhos desqualificados” juntamente à “qualificação ampliada”, “trabalhos qualificados”, etc. Essas diversas aplicações, segundo o autor, possibilitam perguntar-se se está ou não havendo um processo de desqualificação do trabalho na sociedade atual. Rezende (1991) discute que se desde os primórdios da Revolução Industrial, a evolução dos meios produtivos e da organização do trabalho, propiciado pelo desenvolvimento científico-tecnológico, orientou-se pela fragmentação do trabalho, hoje é discutida a hipótese de um possível retorno à sua integração.

Em vista disso, para se evitar interpretações equivocadas, há aqueles que buscam precisar melhor o significado de “qualificação”:

Na lista de Freyssenet (1980), por exemplo, o termo *qualificação* carrega os seguintes diferentes significados: a) a qualificação real do trabalhador, exigida para assegurar corretamente o posto de trabalho atribuído, isto é, o conhecimento que dispõe a tarefa para ser executada, segundo os critérios de qualidade do capital. b) A qualificação real do trabalhador, que se decompõe na: qualificação real útil no processo de valorização do capital; nos outros conhecimentos que não entram no processo de trabalho atual. c) A qualificação atribuída oficialmente aos postos de trabalho para serem ocupados. d) A qualificação que se atribui oficialmente a um trabalhador depois de receber uma formação. e) A qualificação exigida para ser contratado e ocupar um posto dado. f) A soma de qualificações reais que supõe um processo de trabalho dado. g) A qualificação atribuída pelos organismos oficiais de estatísticas, tanto aos empregos como aos trabalhadores (SILVA, 1991: 165).

Contudo, em seu texto, Silva (1991) salienta que o fator mais relevante para essa discussão não se situa necessariamente na ideia de qualificação/desqualificação, mas na divisão mental-manual do trabalho, pois é

desta divisão que a desqualificação resulta. Para sustentar sua concepção, o autor faz a seguinte citação de Hall (1987):

Certamente que a inundação profissionalista que atualmente se está produzindo, tanto nas escolas como nos setores da educação superior e formação, está especificamente planejada para perpetuar a divisão do trabalho existente entre as classes, entre o trabalho intelectual e o manual entre a concepção e a execução, como dizia Marx (...). Mas isso tudo não é senão reafirmar o que já sabíamos: que a educação é um elemento decisivo para a manutenção ou a transformação da divisão social do trabalho. Uma força política decidida a fazer algo para acabar com a exploração das pessoas em seus universos separados deve formular novas relações entre educação e sistema produtivo. (...) Mas o fim estratégico – o desmantelamento da atual divisão do trabalho, o pôr término à desigualdade em educação – é um objetivo político, não educacional. É uma meta que deve pôr-se à educação, não estabelecer-se a partir de seu interior (HALL, 1987: 32/33 apud SILVA, 1991:171).

Porém, o que se verifica é que o sistema escolar constitui-se de forma a perpetuar a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Seja através da certificação ou não certificação (fracasso escolar) dos indivíduos, seja pelo desigual acesso à escolarização, ou ainda ao acesso e certificação apesar da limitada aprendizagem dos alunos, “a instituição educacional fornece um meio pelo qual a distribuição na divisão trabalho intelectual/trabalho manual na produção é tornada possível sem maiores problemas” (SILVA, 1991:153).

A principal função da instituição escolar como um todo não é a de formar o trabalhador manual nos variados graus dessa escala qualificação/desqualificação (do trabalho manual), mas a de marcar e legitimar a divisão entre esse trabalho intelectual e trabalho manual. O trabalho manual, neste quadro, é definido mais por falta que por intervenção positiva. Isto é, o trabalhador manual é aquele para quem falta um determinado grau devido de escolarização. A existência de escolas técnicas e de esquemas de formação tipo SENAI não constitui nenhuma demonstração da falsidade desta tese (...) este tipo de ensino não é definido em função de alguma positividade específica, mas por sua deficiência em relação àqueles tipos de ensino identificados com o trabalho intelectual. Eles não são simplesmente tipos diferentes de ensino, eles são um tipo de ensino que é sempre definido por falta em relação ao outro, aquele que leva ao trabalho intelectual (SILVA, 1991: 172).

Assim, é pressupondo a *desqualificação* que se impôs e continua se impondo ao trabalho – devido à cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual – que se discutirá a seguir a relação existente entre Educação e Trabalho. Ressalte-se ainda que, apesar de atualmente se exigir do trabalhador maior escolaridade, conhecimentos em informática, cursos de aperfeiçoamento e “flexibilidade”,

compreende-se nessa pesquisa que o conjunto dessas *competências* não corresponde à noção de qualificação do trabalho.

## 4 EDUCAÇÃO E TRABALHO

### 4.1 RELAÇÃO EDUCAÇÃO/TRABALHO

Segundo Saviani (2007), inicialmente a Educação e o Trabalho eram coisas inseparáveis; ou seja, o homem aprendia trabalhando, o seu próprio trabalho o educava. Assim, considerando o trabalho em seu sentido concreto, “como ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas”, as sociedades primitivas – que se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência – ao adaptarem o meio às suas necessidades, educavam-se e transmitiam sua cultura às novas gerações (SAVIANI, 2007:154).

Foi o desenvolvimento da civilização que segregou o aprender do trabalhar. A apropriação privada da terra – sendo esta o principal meio de produção – possibilitou a divisão dos homens em classes: a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. Deve-se ressaltar que o que possibilita a sobrevivência humana é a capacidade de o homem trabalhar e prover suas necessidades de maneira inteligente. No entanto, já na antiguidade, os que possuíam a terra não trabalhavam; obviamente eles viviam do trabalho, mas não do seu. Os não-proprietários, escravos e serviçais, eram aqueles que trabalhavam pela sua própria sobrevivência ao mesmo tempo em que asseguravam os mantimentos necessários há sobrevivência dos demais. Segundo Saviani, “o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar” (SAVIANI, 2007: 155).

A divisão do homem em classes ocasionou também uma diferente relação entre Educação e Trabalho. Se no *comunismo primitivo* a educação identificava-se com os processos de trabalho, com a divisão dos homens em classes isso mudou. De um lado, verificava-se uma educação voltada para o processo de trabalho (a educação da classe trabalhadora) e, de outro, havia uma educação que se centralizava nas atividades intelectuais, na arte da palavra e no exercício físico – preparando, assim, o *cidadão* para o exercício político e militar.

Saviani (2007) explica que a palavra *escola* está etimologicamente associada à educação que se dava aos cidadãos gregos, não se identificando originalmente com o aprendizado que se realizava simultaneamente à atividade laboral (próprio dos escravos). O sentido etimológico de *escola* é “lugar do ócio”, pois dela faziam parte aqueles que não necessitavam trabalhar para sobreviver, que dispunham de

lazer e tempo livre para frequentá-la. Segundo o autor, foi essa concepção de educação que passou a ser considerada como a legítima. Com o decorrer do tempo, este conceito foi se complexificando e transformando até chegar aos dias atuais como “parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação” (SAVIANI, 2007:156)

Para Saviani, é possível detectar que no decorrer dos séculos a escola continuou mantendo inalteráveis muitas de suas características; entretanto, a história da Educação também é permeada por rupturas e modificações:

Após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *Paidéia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição a *Duléia*, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a *Paidéia* grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como a da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da igreja católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação profissional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes (SAVIANI, 2007: 157).

Para o autor, em meio às transformações ocorridas tanto na educação quanto no trabalho, outro fato pôde ser verificado: a separação entre escola e produção refletiu a divisão que se foi processando entre trabalho manual e trabalho intelectual. Após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação assumiu duas formas: “De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realiza concomitante ao próprio processo de trabalho. De outro, (...) a educação destinada para o trabalho intelectual” (SAVIANI, 2007: 157).

Além disso, com o texto *Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e históricos*, de Saviani, pode-se compreender que o desenvolvimento social possibilitou a separação entre educação e trabalho, mas que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho, afinal: “é o modo como se organiza o processo de produção - portanto a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção” (SAVIANI, 2007: 157). A partir do momento em que a produção dos meios de sobrevivência deixou de ser coletiva e os homens passaram a ser estratificados, divididos em diferentes segmentos, dissociou-se instrução de trabalho, permitiu-se que houvesse instrução para poucos e trabalho para muitos.

Contudo, com o advento da sociedade capitalista e o avanço científico-tecnológico, o que hoje se vê é que o próprio trabalho tornou-se para poucos, pois “o mesmo conhecimento que consegue produzir tudo, também é aquele que extermina as oportunidades de emprego e trabalho” (DEMO, 2000: 07). Com isto, muitos dizem haver uma crise do trabalho, falta de trabalho ou mesmo “fim do trabalho”. Ressalte-se: pode até haver uma crise, falta ou, quem sabe, haverá o fim do trabalho, mas tomando-se este termo em sua concepção abstrata. O *trabalho concreto* (que significa expressão das potencialidades humanas) é próprio do homem e sempre haverá enquanto a humanidade existir – o que não impede, entretanto, que em uma sociedade repressora e desigual essa potencialidade essencialmente humana seja reprimida.

Em relação a isso, discutindo sobre a “crise” do trabalho, Pedro Demo é categórico ao afirmar que “no capitalismo não cabem todos para trabalhar, sobretudo para trabalhar bem. É vã a expectativa de que o mercado poderia ser a tábua de salvação, como quer o neoliberalismo” (DEMO, 2000: 51).

#### 4.2 DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Descoberto na época de expansão mercantil marítima, o Brasil foi colonizado com o intuito de se fornecer gêneros ao comércio português. Durante todo o período colonial, a economia brasileira era voltada para fora do país. Não havia interesse político e incentivo à utilização de conhecimento na colônia. Eram proibidas quaisquer iniciativas que não condissessem com os interesses de Portugal. Quanto à educação, esta era muito precária (CARMO, 2008).

Historicamente, o processo de ensino brasileiro iniciou-se com a educação jesuítica. Conforme sintetizam as Diretrizes Educacionais do Estado do Paraná, “a educação era instrumento fundamental na formação da elite colonial, ao mesmo tempo em que se propunha a “alfabetizar” e “catequizar” os indígenas” (DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ, 2008:49).

Nessa época, não havia educação institucionalizada. Partia-se de práticas pedagógicas limitadas a ler, escrever e contar; e o discurso pedagógico visava à manutenção do poder da Igreja e da Metrópole. Quanto à educação jesuítica, esta tinha dois objetivos: “primeiro, uma pedagogia que por meio da catequese indígena visava à expansão católica e a um modelo econômico de subsistência da

comunidade. Segundo, esse sistema objetivava a formação de elites subordinadas à metrópole” (DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ, 2008: 39).

Verifica-se que já nas primeiras experiências pedagógicas o acesso à educação era fator determinante da estrutura social. Ao indígena, dava-se catequese; ao filho do dono da terra, um estudo mais aprimorado com vistas à complementação em universidades europeias.

A partir do século XVIII, época que coincide com as expedições bandeirantes e a descoberta de riqueza mineral no solo brasileiro, por meio de decretos Marquês de Pombal passa a interferir na educação jesuítica. Em 1758, os jesuítas, que foram os primeiros educadores brasileiros e que catequizaram os índios ainda nos primórdios do descobrimento, foram expulsos do Brasil. Com isso, educação passou a ser financiada pela metrópole, que intencionava tornar o ensino laico e moldado aos seus interesses.

Nas Diretrizes Curriculares do Paraná (2008), afirma-se que a Reforma Pombalina, de 1759, foi uma tentativa de modernizar a educação brasileira, que ficara ao encargo dos jesuítas por mais de dois séculos. Marcada pelo ideal Iluminista, essa reforma buscava “reorganização da sociedade por meio de princípios racionais decorrentes do cartesianismo e do empirismo do século XVII”.

A partir da Reforma Pombalina, a educação brasileira passou por mudanças estruturais. O ensino, até então dominado pelos jesuítas, não se limitava mais às escolas de ler e contar, ou escolas elementares, dirigidas à população indígena. Eles também mantinham cursos de Letras e de Filosofia, que eram considerados secundários, e o curso de Teologia para a formação de sacerdotes. Na época da expulsão, os jesuítas contavam com 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. Toda essa organização foi substituída por aulas régias ministradas por profissionais de várias áreas (nomeados por indicação política ou religiosa). Essas aulas atendiam a uma parcela reduzida da elite colonial que se preparava para estudos posteriores na Europa (DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ, 2008:41).

Com a vinda da família real para o Brasil (1808), foram criadas as primeiras Universidades brasileiras, “voltadas para a formação da burocracia estatal que emergia”. Entretanto, pouco mudou na Educação Básica.

Até 1930, o ensino vigente no Brasil nunca se organizara em um sistema educacional integrado, inexistia uma política educacional que prescrevesse diretrizes

educacionais gerais. Somente durante o Governo Provisório, com a criação do Ministério da Educação, houve uma mudança nesse quadro.

Em *Políticas Educacionais*, Eneida Shiroma, Maria Cecília de Moraes e Olinda Evangelista (2004) fazem uma síntese das políticas educacionais brasileiras desde a Revolução de 1930 até as reformas de ensino ocorridas na década de 1990. Ao discutir, inicialmente, sobre as reformas desenvolvidas nos anos 30, elas mostram que nessa época havia um crescente interesse pelas questões educacionais. Desejava-se a modernização do Brasil, ambicionava-se um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista – anseios estes que resultariam na Revolução de 1930. Segundo as autoras, “todos” valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para tal realização.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), as reformas empreendidas pelo Governo Provisório, se não alcançaram a totalidade dos ramos do ensino, puderam fornecer uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história do Brasil, houve uma mudança que atingiu os vários níveis de ensino e se estendeu a todo o território nacional.

Deve-se ressaltar, entretanto, que no ideário político que tomava forma desde os anos de 1910 e 1920 havia uma concepção “salvacionista” de educação. Acreditava-se que, por meio dela, pudessem ser solucionados todos os problemas do país: sociais, econômicos e políticos.

Com os primeiros anos do Estado Novo, por força do fechamento político e suspensão das liberdades civis, o debate educacional foi caracterizado por sua reduzida circulação de ideias. Até que em 1942 implementou-se uma série de reformas: as *Leis Orgânicas do Ensino*. As *Leis Orgânicas* contemplaram os três departamentos da economia regulamentando o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola, bem como o ensino primário e normal. Contudo, permaneceu o dualismo de classe na oferta e procura por instrução: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação; enquanto os trabalhadores ocupavam as escolas primárias e profissionais a fim de uma rápida preparação para o mercado de trabalho.

Durante a implantação do regime militar, período em que “um Poder Executivo hipertrofiado e repressor controlava os sindicatos, os meios de comunicação e a universidade”, o ensino (entre anos de 1960 e 1970) vinculou-se aos “termos preciosos do novo regime”: desenvolveu-se uma educação com vistas à

formação de “capital humano”, vinculada ao mercado de trabalho. Percebia-se uma perspectiva economicista da educação, confirmada pelo Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), para o qual a educação deveria assegurar a consolidação da estrutura do capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004).

No final do regime militar (1970 a 1980), durante os “anos de crise” conhecidos como “década perdida”, a crise econômica nos Estados Unidos, que iniciara em 1979, acarretou o cancelamento de crédito ao Brasil. Nesse momento histórico, o Brasil possuía um crescente desequilíbrio financeiro do setor público e dívida externa, de modo que, além da gravidade da situação econômica, marcaram o fim da ditadura militar a insegurança e incerteza por parte da população. Em relação às políticas educacionais, passou-se a defender a erradicação do analfabetismo e a luta pela universalização da escola pública, visando-se à formação de um aluno crítico. Desse modo, já nos anos finais da ditadura, aos poucos se estava projetando uma política educacional contrária àquela que havia sido gerada pelos governos militares de início.

Nos *anos de 1990*, a fim de recuperarem-se da crise anterior, os governantes do Brasil, e do mundo, adotam a política neoliberal. A consequência disso na área educacional foi a disseminação da ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004): “mecanicamente – repetindo uma velha máxima salvacionista – atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990”.

Assim, a literatura internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade dos países; alegando que o novo paradigma produtivo demandava de requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), esse ideário foi propagado por vasta documentação internacional, o que influenciou diretamente o Brasil. Com isso, apesar de inúmeros intelectuais terem se apresentado como “arautos” das mudanças ocorridas na política educacional brasileira nos anos de

1990, suas propostas não tiveram ineditismo algum, visto que as medidas implantadas na educação já haviam sido difundidas e recomendadas por diferentes segmentos sociais em vários eventos que reuniram intelectuais, empresários, centrais sindicais, técnicos de organismos internacionais, MEC e de outros ministérios.

#### 4.3 FLEXIBILIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS AO TRABALHADOR

De acordo com Rezende, em artigo escrito em 1991, o mercado de trabalho estava sofrendo mudanças que o faziam exigir um novo perfil de trabalhador. Ambicionava-se um trabalhador que tivesse capacidade de abstração e discernimento para lidar com soluções emergentes. Procurava-se por pessoas com facilidade de aprendizagem – que pudessem se adaptar às contínuas modificações e atualizações que a empresa viesse a fazer. Além dessas características, também se buscava um profissional sociável, com facilidade para trabalhar em equipe e que tivesse boa desenvoltura comunicativa. Em seu artigo, Rezende afirmava: “Essas mudanças trarão, por certo, implicações importantes para a política educacional e para a qualificação do trabalho” (REZENDE, 1991: 63).

De fato, as previsões da autora estavam corretas. Afinal, se a própria LDB (1996), em seu artigo 22, aponta como sendo uma das finalidades da Educação Básica “**fornecer (ao educando) meios para progredir no trabalho**”, em meio às novas exigências que se impunham na época, modificações no ensino eram necessárias para que os estudantes pudessem “progredir”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, estipulados na mesma década, em meio às mesmas transformações econômicas, constam entre os objetivos do Ensino Fundamental fazer com que os alunos sejam capazes de:

- Compreender o que é cidadania;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva em diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentido de confiança para agir com perseverança no conhecimento e no exercício da cidadania;

- Utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica;

Poder-se-ia sintetizar esses objetivos, e os outros que não foram citados, com a seguinte frase: o Ensino Fundamental busca tornar o educando *flexível*, adaptado às necessidades do mercado. E o que o mercado pede é um homem treinável para a tecnologia que se altera com extrema rapidez.

Segundo Rezende (1991), por mais surpreendente que pareça, chegou-se à conclusão que o que confere *flexibilidade* aos homens “é uma coisa difusa chamada *cultura* (não é ponderável, não é claramente definida, como também não é politécnica)” – REZENDE, 1991:80.

Poderíamos parodiar Gramsci. Esse pensador, ao examinar criticamente a “superestrutura fordista”, forma a hipótese de que se estaria conformando o trabalhador a uma segunda natureza – a do *gorila amestrado* de Taylor, reforçado pela tecnologia e cultura do método de Ford. Por contraste, poderíamos sugerir que as mudanças em curso no sistema produtivo parecem indicar que o *gorila amestrado* não é mais rentável. Logo, uma terceira natureza está sendo gestada no interior do sistema produtivo em sua fase avançada: a do trabalhador inteligente – com boa dose de educação geral –, responsável, atento e leal (REZENDE, 1991: 80)

Nessa perspectiva, Rezende (1991) afirma que a empresa capitalista estaria menos preocupada com formas específicas de qualificação da força de trabalho do que com a capacidade de abstração e resolução de problemas dos funcionários. A tendência contemporânea seria, portanto, que as fábricas tecnologicamente evoluídas passassem a se preocupar mais com a formação cultural dos seus trabalhadores (REZENDE, 1991:81).

Com esta finalidade, segundo a autora, haveria um movimento universal no capitalismo que conduziria a duas tendências: de um lado, o sistema de ensino ampliaria taticamente em seu currículo escolar matérias teóricas e conceituais,

dando importância também à arte e à literatura, com o intuito de tornar um aluno “flexível”; de outro, as empresas caracterizar-se-iam em um lugar de aprendizagem ao capacitar e desenvolver cursos de aperfeiçoamento para seus funcionários, moldando-os às suas necessidades.

Em relação às competências exigidas no mundo do trabalho, Souza e Pereira (2006) discutem que no novo modelo de regulação que se vem configurando, os trabalhadores estão envolvidos em uma nova forma de organização laboral que inclui participação na gestão da produção, trabalho em equipe, maior envolvimento nas estratégias de competição da empresa. Detalhe: não há necessariamente uma compensação salarial para isso. Esses processos demandam raciocínio lógico, aptidão para novas qualificações, conhecimento técnico geral, responsabilidade com o processo de produção, iniciativa para resolução de problemas e capacidade de rápida decisão requerida pelas tecnologias emergentes (SOUZA e PEREIRA, 2006: 78).

Tendo em vista a um profissional eclético e multidisciplinar, a Educação sofreu modificações. De acordo com Souza e Pereira (2006), as reformas educacionais desenvolvidas deram menos destaque às habilidades específicas, priorizando os predicados relacionados às chamadas habilidades básicas (SOUZA e PEREIRA, 2006:79).

As inovações configuradas na empresa conduzem a um perfil ocupacional cujas características se relacionam à detenção de conhecimentos articulados a uma boa educação básica: ler, compreender textos escritos; redigir documentos, comunicados e relatórios; falar, comunicar-se, argumentar, entender, analisar e organizar problemas quantitativos; identificar e definir problemas, apresentar soluções, avaliar resultados e assumir responsabilidades (IDEM).

Para Saviani (2007), a introdução da maquinaria informatizada eliminou a exigência de que o trabalhador fosse especializado em determinada área, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, um currículo escolar elementar: “Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades” (SAVIANI, 2007:159). Contudo, apesar da máquina simplificar e desqualificar ainda mais o trabalho dos operários, e apesar de, em geral, o empregador buscar um profissional eclético e polivalente, permaneceram algumas funções cuja especialização se faz necessária.

Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por preparo intelectual específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito de das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Aquelas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tendem a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007:159).

Em suma, a competência profissional é o resultado de uma aliança entre aprendizado formal e experiência, envolvendo o domínio de tarefas e operações, conhecimentos, habilidades sociais e intelectuais, além das atitudes e comportamentos requisitados nas diferentes áreas de trabalho.

Segundo Souza e Pereira (2006), a competência deve ser permanentemente construída, aprimorada e renovada, uma vez que ela não é um estoque, mas um fluxo. Desse modo, o novo trabalhador, denominado *cidadão produtivo*, é aquele “capaz de apreender e de gerir a si próprio e as realidades concretas, cuja única referência é a transitoriedade permanente” (SOUZA e PEREIRA, 2006:82).

## 5 RELAÇÃO EDUCAÇÃO/TRABALHO EM PARANAGUÁ-PR

### 5.1 PARANAGUÁ: CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS

Paranaguá é a cidade mais antiga do Estado do Paraná. Foi o marco inicial da colonização paranaense. Ainda em 1550, devido à exploração aurífera, já havia povoados europeus no Litoral do Estado. No entanto, nessa época, no território que corresponde à cidade, estavam instaladas tribos guaranis. Foram estas tribos (que hoje estão limitadas à Ilha da Cotinga) que, inspiradas pela visão que lhes proporcionava a baía de Paranaguá, atribuíram à região o nome de Pernagoá, que significa “grande mar redondo” – nome que, após variações fonéticas, atinge os dias atuais.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, a cidade mais antiga do Paraná possui 140.469 habitantes, sendo 69.306 homens e 71.163 mulheres. Desses, 5.083 pessoas residem no campo.

Segundo informações encontradas no site da Prefeitura Municipal, a cidade possui um PIB de US\$ 379,682,420.83, cuja participação do setor agropecuário corresponde a 0.29%, a participação industrial equivale a 20.83% e a do setor de serviços a 78.89%. Segundo o site, atualmente, o número de estabelecimentos sujeitos ao recolhimento do ICMS, por setor, se distribui da seguinte forma:

<b>SETOR</b>	<b>Nº Total de Estabelecimentos no Município</b>
<b>Indústria</b>	191
<b>Comércio Varejista</b>	1.166
<b>Comércio Atacadista</b>	209
<b>Serviços</b>	565

(fonte: <http://www.paranagua.pr.gov.br>)

Ainda de acordo com a Prefeitura, destacam-se na cultura agrosilvopastoril local a produção de banana, camarão marinho (de captura) e alevinos. Já no setor industrial, predominam as indústrias químicas e de produtos alimentares.

Segundo pesquisas do IBGE (2009), estão cadastradas na cidade 4.509 empresas. Nelas, trabalham 34.893 pessoas – ou seja, 59,37% da População Economicamente Ativa da cidade (58,763 hab.).

## 5.2 PESQUISA DE CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO

A fim de se investigar como se inter-relacionam Educação e Trabalho no processo de contratação de funcionários em Paranaguá – PR, foram escolhidas duas empresas privadas: a *Empresa Alfa* (do setor secundário) e a *Empresa Beta* (do setor de serviços). Nelas, questionou-se como se dá a seleção de novos funcionários e de que modo a escolaridade interfere nesse processo. De acordo com a disponibilidade das empresas, realizou-se uma entrevista (na Empresa Alfa) e um questionário (na Empresa Beta), ambos com o intuito de se descobrir quais os critérios utilizados durante a seleção e contratação de colaboradores, bem como se a Educação Básica tem tido êxito na preparação dos indivíduos para o enfrentamento dos “desafios impostos pelo mercado de trabalho”.

Para se realizar esta pesquisa, procurou-se por empresas que possuíssem o maior número de funcionários possível e que devido a sua organização e estrutura pudessem representar o impacto da flexibilização do mercado de trabalho nessa região do litoral paranaense. Abaixo, segue breve descrição das empresas:

- **EMPRESA ALFA:** Foi fundada no Paraná em 1944 e possui filial em Paranaguá há décadas. Segundo seu site, de 1940 para cá, a empresa “cresceu e tornou-se referência de excelência na indústria de alimentos”, e “hoje o seu portfólio conta com mais de 650 itens, que são distribuídos para mais de 300.000 pontos de venda em todo o Brasil”. Mas seu “sucesso” não se limita às fronteiras brasileiras, pois a empresa “é uma das maiores de alimentos da América Latina e uma grande exportadora do país, distribuindo mais de mil produtos para mais de 100 países”. Em Paranaguá, a Empresa Alfa tem 795 funcionários contratados; mas se for somado todos os funcionários que possui, chega-se a 113.000 colaboradores, sem contar os trabalhadores terceirizados.

- **EMPRESA BETA:** Foi fundada em 1973 no município de Apucarana, e iniciou suas atividades como frigorífico de abate de equinos. Visando a atender à necessidade de armazenagem frigorificadas em Paranaguá, para exportação de seus próprios produtos, fundou o primeiro armazém frigorífico do terminal portuário. Em Paranaguá, operou também na industrialização de pescados e, por fim, especializou-se na prestação de serviços de movimentação e armazenagem de

mercadorias de terceiros. Atualmente, a Empresa Beta presta serviços de armazenagem de cargas frigorificadas e cargas em geral; possui filiais em Paranaguá, Ponta Grossa e Rio Grande (RS). Somente em Paranaguá, a empresa tem 543 colaboradores contratados e aproximadamente 40 funcionários indiretos.

### 5.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Tanto a entrevista realizada na Empresa Alfa, quanto o questionário concedido pela empresa Beta, foram realizados com funcionárias do setor de Recursos Humanos que são diretamente responsáveis pela seleção e contratação de funcionários nas empresas. Ambas possuem considerável tempo de experiência profissional e já trabalharam em outros lugares exercendo função semelhante, como se percebe já na primeira pergunta:

<b>1. Há quanto tempo trabalha no setor de Recursos Humanos? Já trabalhou na mesma área em outras empresas?</b>	
<p>Empresa Alfa</p> <p>Já trabalho aqui na empresa há quase nove anos. Trabalhei no Rio de Janeiro, sou carioca. Estou aqui há... esse tempo mesmo, mais ou menos 9 anos. Lá no Rio de Janeiro trabalhava em ONG's, com processo de seleção e treinamentos para jovens aprendizes.</p>	<p>Empresa Beta</p> <p>Aproximadamente 07 (sete) anos. Sim já trabalhei, mas era RH de Hospital – por aprox. 10 (dez) anos.</p>

Essas profissionais igualmente possuem formação acadêmica na área de Educação – a profissional da Empresa Alfa é Pedagoga Especialista em Psicologia Organizacional e a da Empresa Beta é Pedagoga Especialista em Psicopedagogia – e respondem por considerável número de contratações:

<b>2. Atualmente, quantos funcionários diretos e indiretos trabalham na Empresa?</b>	
<p>Empresa Alfa</p> <p>A gente tem hoje 113.000 funcionários. Aqui na unidade de Paranaguá é por volta de 795 funcionários. Temos terceiros (<i>terceirizados</i>) também, mas contando os funcionários diretos são esses 700...</p>	<p>Empresa Beta</p> <p>543 Diretos e aprox. 40 indiretos.</p>

De acordo com as peculiaridades das empresas em que trabalham, elas descrevem o trabalho que realizam:

<b>3. Como ocorre a seleção de novos funcionários? Quem são os responsáveis por esse processo e quais são os tipos de avaliação a que os candidatos são submetidos?</b>	
<p>Empresa Alfa</p> <p>A gente faz sempre separação de currículos. A gente faz a análise dos currículos que são enviados para nós, de acordo com a escolaridade – que é muito importante.</p> <p>(...) A gente busca o Ensino Médio. Quando é cargo técnico, também com curso técnico. E dependendo das outras vagas, administrativas, aí a gente já pede faculdade, nível superior. No processo seletivo, a gente sempre procura fazer uma palestra, apresentando a empresa, falando de que que é a vaga, quem é a Empresa Alfa, como é que é trabalhar hoje aqui, na unidade de Paranaguá da Empresa Alfa. Então, passo (as informações) para eles (os candidatos as vagas).</p> <p>Em seguida preencho uma proposta. Vejo o que eles desejam, pego os dados, documentação. Em seguida a gente faz uma prova. Se nessa vaga é mais para questão matemática, questão lógica, a gente faz uma prova de matemática. Alguma coisa escrita também. Sempre tem uma prova (de redação), mesmo para vaga operacional; que é uma forma também de ver o mínimo de conhecimento que a pessoa tem. Se ela realmente estudou, ela tem um mínimo, o básico (de conhecimento).</p>	<p>Empresa Beta</p> <p>Realizamos processo de seleção Interna e processo de seleção externa. Temos apoio de uma empresa de Recrutamento e Seleção local. Selecionamos os currículos através do site da empresa também.</p>

Questionadas sobre eventuais dificuldades de preenchimentos das vagas, elas esclarecem que às vezes não é tão simples encontrar o candidato ideal:

<b>4. Como avalia o processo de seleção de novos funcionários: hoje, é ou não complicado encontrar indivíduos aptos, capacitados e dispostos ao trabalho?</b>	
<p>Empresa Alfa</p> <p>A nossa dificuldade, como a maioria das empresas tem, é com cargos mais técnicos, com os cursos técnicos. Aqui em Paranaguá, os que têm (curso técnico) buscam muito Curitiba, fora. Eles não querem estar aqui em Paranaguá. Às vezes, querem ir embora. E não são muitos que buscam estudar. Infelizmente, hoje as pessoas não veem essa necessidade.</p>	<p>Empresa Beta</p> <p>Para determinadas vagas demora quase 90 (noventa) dias para fechar.</p>

Percebe-se tanto no questionário, quanto na entrevista, que apesar da indiscutível importância da escolaridade no processo de seleção e contratação, há outras habilidades igualmente consideradas importantes pelas empresas:

<b>5. Que características são necessárias a um indivíduo a fim de que ele venha a ser selecionado e contratado pela empresa?</b>	
<p>Empresa Alfa</p> <p>Demonstrar interesse, boa vontade. Claro que a escolaridade é necessária... Perfil de uma pessoa que demonstre que está se comprometendo. Que a gente perceba nela um comportamento adequado. A exigência é essa: perceber a boa vontade, o desejo, o interesse, a busca do conhecimento, que ela quer trabalhar na empresa, que ela quer desenvolver um bom trabalho.</p>	<p>Empresa Beta</p> <p>Pró-atividade, facilidade de comunicação e trabalho em equipe. Saber lidar em situações de pressão.</p>

Já em relação às reais possibilidades dos candidatos recém-formados no Ensino Médio ser contratados pela empresa, as profissionais respondem:

<b>6. Tendo em mente o jovem recém-saído do Ensino Médio, como avalia a possibilidade de inserção no mercado de trabalho? Apenas com o conteúdo aprendido na Educação Básica, considera-o contratável?</b>	
<p>Empresa Alfa</p> <p>Se ele for na avaliação que a gente vai passar para ele, no dia da seleção, e ele for bem né, e preencher o mínimo que a gente precisa. Não é porque ele é recém-formado que ele não consiga...</p> <p>(...) A maioria das vagas, que a gente tem por aqui, é operacional – que é (a nível de) Ensino Médio. Por que operacional? Porque a gente tem a fábrica de margarina, então são muitos operadores que precisa na fábrica. Então, a maioria das vagas é até Ensino Médio mesmo, depois vem pro nível técnico e superior.</p> <p>(...) Vaga administrativa é a que tem menos. Porque quem está aqui e tem nível superior, está trabalhando... está ali. Para sair é mais difícil. Então são poucas vagas. A nossa maioria são operacionais.</p>	<p>Empresa Beta</p> <p>Não, é necessário complemento técnico, informática avançada e cursos de curta duração, a ex. de Conferente de CTNRS, Balanceiro.</p>

De acordo com as profissionais, a Educação Básica apresenta limitações e elementos a aperfeiçoar; contudo, ela não seria totalmente insatisfatória. A maior dificuldade encontrada pelas empresas no momento de selecionar seus colaboradores não estaria propriamente associado a debilidades da Educação Básica, mas ao fato do trabalhador não buscar capacitação contínua:

<b>7. A partir de sua experiência profissional, como avalia o nível de escolaridade: o sistema educacional, tal qual se configura atualmente, tem verdadeiramente formado indivíduos aptos para enfrentar os desafios do mundo do trabalho?</b>	
<p>Empresa Alfa</p> <p>Eu vejo que precisa aperfeiçoar o ensino. (...) A matemática é necessária? É! A gente tem que conhecer matemática? Tem! Porque ela é a base para tudo. É a base do meu raciocínio lógico. Uma boa escrita... Tem que trabalhar mais a prática de redação. Tem que trabalhar mais a disciplina de português. A pessoa vai falar... fala errado. Escreve errado. Como é que ela vai crescer na empresa?</p> <p>Bom... não estou condenando, não estou criticando. Não é ruim, só que eu acho que tem que a cada ano ser melhor. Tudo na vida tem que ser cada vez melhor. Eu tenho que ser uma pessoa melhor a cada dia. Se eu achar que já estou bem, eu não vou investir em mim.</p> <p>(...) Eu incentivo bastante – até por que eu fiz pedagogia –, eu tenho uma preocupação muito grande com a formação. Eu também desenvolvo treinamentos aqui. Para todos. Desde o operacional, aos supervisores. Então, todos eles escutam muito de mim: tem que estudar, tem que ler mais, para eu falar melhor, para eu falar bem, tem que ter leitura. Estudo é necessário.</p>	<p>Empresa Beta</p> <p>A parte teórica conseguimos suprir com treinamentos nas empresas. O que falta, volto a repetir, é pró-atividade, é o brilho no olhar, é o querer aprender, crescer.</p>

Verifica-se, através das respostas obtidas, que os discursos difundidos pelas empresas aparentemente são solidários ao esforço pessoal do trabalhador:

<b>8 - Como a empresa lida com a relação existente entre Educação e Trabalho? Há alguma política de reconhecimento e valorização do aperfeiçoamento pessoal de seus funcionários?</b>	
<p>Empresa Alfa</p> <p>(...) Se eles (os funcionários) não entrarem na faculdade, eles não viram supervisor. E eles podem chegar lá? Podem! Porque o investimento da empresa é muito interno. Isso é um incentivo já. Se eu busco as pessoas fora, eu desmotivo quem está aqui dentro.</p> <p>(...) A gente tem uma política de incentivo ao estudo também. (...) Agora mesmo nós fizemos inscrição, para conseguir fazer cursos, né. Tanto de pós-graduação quanto para cursos técnicos. Houve agora uma inscrição. Mas os funcionários têm que querer, para avaliarem quantas bolsas a gente vai usar.</p>	<p>Empresa Beta</p> <p>Temos parceria com a faculdade local com incentivo de desconto nas mensalidades, bem como realizamos treinamentos internos de reciclagem e formação dos colaboradores.</p>
<b>9. E em relação aos funcionários mais antigos, o tempo de estudo tem sido uma barreira para que venham a “crescer” na empresa? Eles têm conseguido se adaptar à informatização e à modernização e se manterem produtivos?</b>	

Empresa Alfa	Empresa Beta
<p>(...) A gente incentiva. Tem cursos. A gente tem um projeto social, que a gente oferece para a comunidade cursos de informática básica e avançada. Nossos instrutores são voluntários. A gente trabalha também com voluntariado. Mas a gente atende não só a comunidade, mas também oferece para os funcionários que querem estudar. A gente tem toda uma preocupação deles se modernizarem, se atualizarem, tem treinamentos constantes... Agora depende do interesse deles. E não são todos (que querem se atualizar).</p> <p>Tem gente que é operador 1... (por exemplo), tem um senhor, que diz que gosta (do que faz), não quer estudar, e quer ser assim. Ele é bom no que faz, é uma pessoa boa, não tem o porquê mandar embora. Ele faz bem aquilo ali. Só que ele não quer crescer... então ele vai ficar ali. Mas é a opção dele. Ele nunca quis. Ele declara isso. (...) Já que ele não quer, vou fazer o quê? Vou mandar embora? Ele não atrapalha. Ele ajuda até: ele trabalha. E é o que ele quer. Ele ganha bem, tem tempo de casa, ele quer isso. Então a gente não vai cortar. Ele já tem o Ensino Médio. Eu não vou obrigar...</p>	<p>Estamos treinando, buscando sempre a melhoria contínua dos processos e das pessoas, estamos investindo também na formação de mulheres para desempenhar as funções que antes eram predominantemente masculinas, como operar máquinas (empilhadeiras) de pequeno e grande porte.</p>

Analisando a entrevista realizada na Empresa Alfa de Paranaguá, evidencia-se que a escolaridade é o marco inicial e fator determinante no processo de contratação de funcionários. Já no momento de análise e separação dos currículos enviados à empresa, esses são organizados “de acordo com a escolaridade – que é muito importante”. Esclarece-se que para ingressar na empresa, após a seleção dos currículos, o candidato precisa demonstrar que possui o conhecimento mínimo necessário à função que almeja: “Sempre tem prova, mesmo para a vaga operacional; que é a forma de ver o mínimo de conhecimento que a pessoa tem. Se ela realmente estudou, ela tem um mínimo, o básico (de conhecimento)”.

Portanto, se de um lado a escolaridade é fator determinante já na separação dos currículos; de outro, é o melhor aproveitamento que se deu aos estudos realizados que define quem será ou não contratado. Além disso, uma vez já trabalhando, as possibilidades que se tem de mudar de posto de serviço estão estritamente ligadas ao fator escolaridade, pois “os cargos são de acordo com a escolaridade. Se eu quero um cargo acima, então, eu tenho que estudar. Eu tenho que terminar (concluir os estudos, faculdade)... que fazer um curso, buscar uma formação maior. Eles (os funcionários) têm que ‘crescer’”.

De acordo com a profissional entrevistada, as chances de mudar de setor são nulas se o funcionário se mantiver estagnado no que concerne aos estudos. E, uma vez que a empresa incentive o contínuo aperfeiçoamento, pressupõe-se ser “opção” do trabalhador que não se aperfeiçoa não “crescer” profissionalmente: “Ele é bom no que faz, é uma pessoa boa, não tem o porquê mandar embora. Ele faz bem aquilo ali. Só que ele não quer crescer... então ele vai ficar ali. Mas é a opção dele”.

No questionário realizado na Empresa Beta, também é notável o destaque dado à escolaridade e às “especializações” ou cursos de curta duração no momento de contratação. Em geral, o questionário possui características muito próximas às verificadas na Empresa Alfa; entretanto, há diferenças que merecem ser destacadas.

Na Empresa Beta, o processo de contratação não é realizado totalmente por ela. Há a participação de uma empresa de seleção e recrutamento local, que filtra os currículos e envia candidatos previamente selecionados para realizar entrevista e os demais testes exigidos pela empresa. Sendo de menor porte e não estando diretamente ligada à produção de mercadorias – a Empresa Beta não possui fábrica, mas serve a estabelecimentos de produção, presta-lhes serviços de carregamento e armazenagem –, mesmo quando o cargo não exige Ensino Médio completo, ela procura candidatos com cursos de curta duração já realizados: “é necessário complemento técnico, informática avançada e cursos de curta duração, a ex. de Conferente de CTNRS, Balanceiro” . Talvez por isso, tenha mais dificuldades em contratar funcionários: “Para determinadas vagas demora quase 90 (noventa) dias para fechar”.

Segundo a entrevista feita na Empresa Alfa, os trabalhadores são distribuídos na fábrica a partir dos estudos que os mesmos possuem, havendo: vagas operacionais (nível Médio), vagas técnicas (que exigem Curso Técnico) e vagas administrativas e de supervisão (que exigem Curso Superior, entre outras especializações). Para a entrevistada, também é bom que aquele que queira entrar no mercado de trabalho faça “especializações”, “cursos que deem base, como informática”. Em relação à informática, ainda salienta: “É necessário. Não tem como não ter”.

É notável na entrevista e no questionário o constante estímulo ao aperfeiçoamento profissional, ao desenvolvimento dos estudos, à capacitação profissional:

<b>10. Se pudesse dar uma recomendação ou uma dica para os alunos do Ensino Médio, que estão se preparando para entrar no mercado de trabalho, que recomendação daria?</b>	
<p><b>Empresa Alfa</b></p> <p>Primeira coisa: estudar é importante. Não deixem nunca de estudar.          Não parem no Ensino Médio, porque Ensino Médio quase todo mundo tem. A busca pelo menos para chegar até aí, é muito grande. Então, vá além. Mesmo que o trabalho não exija nível superior, você está investindo em você ao estar estudando, porque aí você pode almejar algo maior. Você pode crescer na empresa em que você está ou em qualquer outro lugar.          E especializações. Cursos que te deem base, como informática... É necessário. Não tem como não ter. Então, se você buscar, é melhor para você. Tudo que você pensar que é melhor para você, faça! Não paralise. Depois que a gente tem aquele pensamento, “Está bom. Cheguei até aqui. Chega!”, puxa vida... tudo “chega” também... acabou! Se eu quero ir além, eu consigo mais.          Tente o além: superação! Se eu busco superar sempre, eu faço o melhor...</p>	<p><b>Empresa Beta</b></p> <p>Aproveitem o tempo de colégio para aperfeiçoar a questão do trabalho em equipe, melhorar a comunicação, desenvolver habilidades para apresentações em público, se preparar para uma entrevista, pesquisar na Internet a empresa na qual está se candidatando a uma vaga.</p>

Em contraponto, vê-se que a maioria dos cargos é preenchida por candidatos de nível Médio, ou seja, os cargos operacionais são predominantes na Empresa Alfa, por exemplo. Em seguida vêm os cargos técnicos. E, por último, os cargos a nível superior.

Percebe-se, com a entrevista, que a Educação Básica supre as necessidades mínimas exigidas pela empresa: A escola tem formado competentemente uma base sobre a qual são sobrepostos uma infinidade de cursos de aperfeiçoamento que a própria fábrica pode fornecer – mesmo que seja por meio de serviços voluntários. No entanto, para o candidato ser contratado, ele tem que demonstrar que é capaz e merecedor dos investimentos que a empresa venha a fazer nele: “Se ele for na avaliação que a gente vai passar para ele, no dia da seleção, e ele for bem né, e preencher o mínimo que a gente precisa. Não é porque ele é recém-formado (no Ensino Médio) que ele não consiga... Ele consegue”.

Na Empresa Beta, verifica-se que, apesar da recomendação que se faz à procura de cursos de curta duração, mais uma vez, não há um total descontentamento com a Educação Básica. O que há é a expectativa (muitas vezes frustrada) de que o funcionário tenha a preocupação (e condições) de estar em

contínuo aperfeiçoamento, que ele acompanhe as atualizações da empresa, que lhe seja solícito e se adapte às mudanças que ela venha a fazer – mesmo quando a própria empresa não forneça os cursos e capacitações de que necessita que o funcionário tenha.

Assim, possuir apenas o Ensino Médio não é uma barreira para se ingressar nessas empresas em Paranaguá; antes, é a exigência mínima para poder se candidatar a elas. Não ter concluído toda a Educação Básica, ou seja, não ter concluído o Ensino Fundamental e Médio, é que exclui ou limita demasiadamente as possibilidades de trabalho. E, se de fato a Educação Básica negligencia em alguns pontos, ou se ela não capacita em algumas áreas, há cursos de aperfeiçoamento (como os cursos de informática, conferente de container, balanceiro, auxiliar administrativo, recepcionista, segurança, segurança do trabalho, recursos humanos, entre tantos outros) que existem exatamente para suprir as eventuais necessidades de saber laboral ou mesmo para poupar as empresas de realizar longos treinamentos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de responder o questionamento inicial sobre a concretização ou não dos objetivos da Educação Básica que são apontados por lei, principalmente ao que se refere a preparar os indivíduos para os desafios do mundo do trabalho, a presente pesquisa realizou um levantamento bibliográfico com o intuito de se compreender o que se entende por Trabalho e como a Educação lhe está vinculada.

A partir da pesquisa, vê-se que, desde que foi possível a apropriação privada dos meios de produção, desde que os homens foram divididos em classes, Trabalho e Educação – que inicialmente coincidiam – distanciaram-se, de modo que enquanto uma classe passou a estudar para adquirir cultura e preparar-se para cargos de destaque (políticos e militares, por exemplo), outra aprendia meramente o saber laboral que lhe assegurava subsistência; ou seja, o surgimento de uma sociedade de classes implicou uma educação desigual.

Ainda a partir da revisão bibliográfica, percebe-se que atualmente há a tendência à simplificação do conceito de trabalho. Assim, trabalho – que corresponde a uma atividade essencialmente humana que é vital ao homem, correspondendo à sua capacidade de recriar e adaptar o meio em que vive às suas necessidades – muitas vezes tem se reduzido à noção de emprego – que, para Frigotto (2007), é “a forma específica que o trabalho assume no Modo de Produção Capitalista, onde se compra e se vende a força de trabalho”.

Tal simplificação que tem se dado à ideia de trabalho dificultou ainda mais a reflexão a que se propôs esta pesquisa. Afinal, compreendendo-se *trabalho* a partir da primeira acepção – enquanto expressão humana, ou seja, *trabalho concreto* – poder-se-ia argumentar que, se o que a Educação propõe é “o pleno desenvolvimento do educando”, tal finalidade seria uma utopia em uma sociedade desigual, onde pessoas de diferentes condições concorrem como se tivessem tido iguais possibilidades. De outro lado, se trabalho fosse concebido como emprego, seria contraditória a afirmação de que a Educação é inspirada por princípios de “solidariedade”, uma vez que ao mesmo tempo ela objetiva “qualificar” os indivíduos para o trabalho – o qual, enquanto emprego, corresponde à forma de exploração realizada pelos capitalistas.

Enfim, ao se adotar uma perspectiva crítica, verifica-se que as leis que regem o sistema educacional brasileiro não levam em conta que a Questão Social tem uma origem histórica e que ela é imanente à sociedade capitalista. Nota-se uma simplificação desse fato ao se sugerir nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, por exemplo, que os “processos globais” “têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços”. Ora, a “exclusão” não se dá somente porque não há “qualificação” profissional, mas principalmente porque na sociedade atual cada vez mais o trabalho vivo tem se tornado dispensável. Isso já afirmava Beluzzo (2001): “Não adianta ter gente mais ‘empregável’ se a economia não cria novos empregos” (apud FRIGOTO, 2007:192). E também Demo (2000), situação em *Educação e trabalho: Tentativa de ver o trabalho com bons olhos*: “o mesmo conhecimento que consegue produzir tudo, também é aquele que extermina as oportunidades de emprego e trabalho” (DEMO, 2000: 07); e em outro momento: “no capitalismo não cabem todos para trabalhar, sobretudo para trabalhar bem” (DEMO, 2000: 51).

Foi considerando estes desafios e contradições do mundo do trabalho e aquelas minimizações da Questão Social, que se investigou se os indivíduos que concluem a Educação Básica têm ou não chances de entrar no mercado de trabalho em Paranaguá, especificamente nas empresas Alfa e Beta – a partir das quais é possível inferir a realidade de outras empresas da cidade. Em outras palavras, para verificar se as modificações feitas no Ensino Médio na década de noventa conseguiram responder aos “desafios impostos por processos globais”, investigou-se o processo de contratação de funcionários em duas empresas de Paranaguá onde era perceptível o impacto da flexibilização do capital.

Com a pesquisa de campo, pode-se constatar o que Rezende já afirmava em 1991: “o mercado pede um homem treinável para uma tecnologia que se altera com rapidez” e que “as fábricas tecnologicamente evoluídas passam a se preocupar com a formação cultural dos trabalhadores”.

A Educação Básica, através dos conhecimentos gerais que nela se difundem, formata o indivíduo “treinável” tão precioso ao sistema. No entanto, como se percebeu nas respostas obtidas, uma Empresa de maior porte (como Empresa Alfa) oferece cursos de capacitação e aperfeiçoamento aos trabalhadores, moldando-os às suas necessidades. Já uma empresa menor (como a Empresa Beta), que não

reserva muitos recursos para capacitação profissional, procura profissionais que já possuam os necessários “cursos de curta duração”.

Nas duas empresas pesquisadas, como a oferta de trabalho é menor que a procura, viu-se que apesar da maioria das vagas ser de nível Médio (o que comprova que a Educação Básica tem garantido o conhecimento mínimo para se entrar no mercado de trabalho) ter apenas a Educação Básica não é garantia de emprego. Por isso, já orienta a profissional da Empresa Alfa: “Não parem no Ensino Médio, porque Ensino Médio quase todo mundo tem. A busca pelo menos para chegar até aí, é muito grande. Então, vá além. Mesmo que o trabalho não exija nível superior, você está investindo em você ao estar estudando”. Percebe-se que dentro de um mundo de grandes concorrências, ter o mínimo (que é o Ensino Médio concluído) às vezes pode ser pouco.

De acordo com a pesquisa, os candidatos às vagas são submetidos a uma série de avaliações: testes de conhecimentos gerais e habilidades comunicativas, entrevistas e avaliações psicológicas. Nessas seleções, as empresas escolhem o candidato que apresente o “comportamento adequado”, aquele que parece mais lucrativo investir – ou, no caso da Empresa Beta, busca profissionais em que não precise investir.

A pesquisa de campo também demonstrou que enquanto há uma pequena demanda de profissionais especialistas e graduados nas empresas Alfa e Beta, há a predominante procura por trabalhadores de nível médio pré-dispostos a formação contínua. De acordo com o questionário e com a entrevista realizada, são a perspicácia e a pró-atividade – estimuladas na Educação Básica sob o rótulo de autonomia e criticidade – as competências mais enfaticamente defendidas pelas profissionais questionadas. Por isso, a funcionária da Empresa Beta sugeriu aos estudantes: “Aproveitem o tempo de colégio para aperfeiçoar a questão do trabalho em equipe, melhorar a comunicação, desenvolver habilidades para apresentações em público”.

Assim, ultrapassando-se a aparência inovadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é perceptível a defesa dos interesses da flexibilização do mercado quando se objetiva uma educação que estimule: “utilizar o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”; “utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir das produções culturais”; “saber

utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”; “questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica”.

Por fim, ao se verificar que a Educação Básica não necessariamente assegura a possibilidade de trabalho (uma vez que a oferta de emprego é menor que a procura); que ela corresponde ao conhecimento mínimo exigido pelas empresas e que sem ela raramente se contrata; que ela capacita os educandos meramente para o trabalho operacional e, não havendo complementação dos estudos, impossibilita a projeção profissional no interior da empresa; é possível considerar que, antes de “responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados”, a Educação Básica é um dos fatores que tem tornado possível que se perpetue os processos econômicos que têm excluído de uma vida econômica autônoma muitos dos trabalhadores.

Como as discussões sobre Educação e Trabalho são grandes demais para se esgotarem no reduzido espaço de uma monografia, ainda ficam em aberto muitos outros pontos para se realizar pesquisas e discussões, entre estes ficam as sugestões para novas pesquisas: 1) a inserção no mercado daqueles que não chegam a concluir a Educação Básica; 2) a percepção do trabalhador sobre as transformações e imposições do mundo do trabalho e 3) as políticas públicas desenvolvidas no Litoral do Paraná que favoreçam a inserção no mercado de trabalho, a capacitação profissional e o apoio à iniciativa do trabalhador autônomo.

## 7 REFERÊNCIAS:

ALVES, Giovanni; PUZIOL, Jeinni. **As metamorfoses do mundo social do trabalho e a Educação Profissional**. Rede de Estudos do Trabalho (RET). Ano III, Nº6 – 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/7RevistaRET6.pdf> Acessado em: 28/03/2012, às 22h.

ANTUNES, Ricardo. **O Trabalho e seus Sentidos**. Disponível em: <http://www.itcp.usp.br/drupal/files/itcp.usp.br/ANTUNES%20TRAB%20SENTIDOS%20LUIZINHO.pdf> Acessado em: 04/03/2012, às 14h 10 min.

ANTUNES, Ricardo. *As Formas Contemporâneas do Trabalho e a Desconstrução dos Direitos Sociais*. In **Política Públicas de Trabalho e Renda do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Cortez; São Luiz, MA: FAPEMA, 2006.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa 2ª ed.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96)**.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é Capitalismo 7ªed.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

DA MOTTA, Vânia Cardoso. **A Questão da Função Social da Educação no Novo Milênio**. Disponível em: Publicado em 2007.

DA SILVA, Elaine Cristina. **Transformações da Essência do Trabalho na Era do Capital**. XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. CBAS 2010.

DA SILVA e SILVA, Maria Ozanira; YAZBEK, Maria Carmelita. *Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo*. In **Política Públicas de Trabalho e Renda do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Cortez; São Luiz, MA: FAPEMA, 2006.

DEMO, Pedro. **Educação e trabalho: Tentativa de ver o trabalho com bons olhos**. Brasília: UnB, 2000.

DO CARMO, Sandra Regina. *Propriedade Intelectual ou Apropriação Privada do Trabalho Coletivo?*. FREIRE, Lúcia M. B.; FREIRE, Silene de Moraes; CASTRO, Alba Tereza B. **Serviço Social, Política Social e Trabalho 2ªed.** Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas**. In: NOVAES, Regina & VANNUCHI, Paulo (orgs). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. Ed. Fundação Perseu Abramo, São Paulo. Instituto Cidadania, São Paulo, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **A questão social no capitalismo**. In: Revista Temporalis/ ABEPSS, n. 3., Brasília, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Pobreza e Exclusão Social: expressões da Questão Social no Brasil**. In: Revista Temporalis/ ABEPSS, n.3. Brasília, 2001.

MEIRELLES, Gisele Ávila Leal de. **A divisão sócio-técnica do trabalho e a proposta de interdisciplinaridade profissional**. XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. CBAS 2010.

NETTO, José Paulo. **Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”**. In: Revista Temporalis/ABEPSS, n. 3. Brasília, 2001.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”, Serpa, 30-31 de outubro/1º de novembro de 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica** 5ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Paraná: SEED, 2008.

PEREIRA, Potyara A. P. **Questão Social, Serviço Social e Direitos de Cidadania**. In: Revista Temporalis/ ABEPSS, n.3. Brasília, 2001.

POCHMANN, Márcio. *Rumos da Política do Trabalho no Brasil*. In **Política Públicas de Trabalho e Renda do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Cortez; São Luiz, MA: FAPEMA, 2006.

REZENDE, Ana Maria. **Advento da Automação Flexível e a Formação do Trabalhador: Fim da Atividade Fragmentária? Emergência da Multiabilitação? O Horizonte Entreaberto na Década de 80**. Revista Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 105. Abri. Junho. 1991.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 nº34 – janeiro/abril 2007.

SHIROMA, Eneida; DE MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional** 3ªed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **O que Produz e o que Reproduz em Educação: Ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, Salviana de Maria P.S; PEREIRA, Maria Eunice F. D. *A Apropriação da Noção de Competência nas Políticas de Educação Profissional Desenvolvidas no Brasil a partir dos Anos de 1990*. In **Política Públicas de Trabalho e Renda do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Cortez; São Luiz, MA: FAPEMA, 2006.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo, 2007.