UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – CURSO DE MESTRADO

APARECIDO PIRES DE MORAES SOBRINHO

ENTRE O SISTEMA DE ENSINO FORMAL E O MERCADO DE TRABALHO ENCONTRA-SE O TRABALHADOR: OS PROBLEMAS DA FORMAÇÃO ESCOLAR PARA O TRABALHO URBANO

Maringá, PR
2016

APARECIDO PIRES DE MORAES SOBRINHO

ENTRE O SISTEMA DE ENSINO FORMAL E O MERCADO DE TRABALHO ENCONTRA-SE O TRABALHADOR: OS PROBLEMAS DA FORMAÇÃO ESCOLAR PARA O TRABALHO URBANO

Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais.

Orientadora: Profa. Drª.: Maria das Graças de Lima

Maringá, PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

M827e

Moraes Sobrinho, Aparecido Pires de
Entre o sistema de ensino formal e o mercado de trabalho encontra-se o trabalhador : os problemas da formação escolar para o trabalho urbano / Aparecido Pires de Moraes Sobrinho. -- Maringá, 2016.
128 f. : figs., tabs.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria das Graças de Lima.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2016.

1. Mercado de trabalho formal. 2. Trabalho urbano. 3. Sistema educacional - Maringá (PR). 4. Geografia econômica. I. Lima, Maria das Graças de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDD 21.ed. 910.133

GVS-002768

"ENTRE O SISTEMA DE ENSINO FORMAL E O MERCADO DE TRABALHO ENCONTRA-SE O TRABALHADOR: OS PROBLEMAS DA FORMAÇÃO ESCOLAR PARA O TRABALHO URBANO"

Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa: Análise Ambiental

Aprovada em **25 de abril de 2016.**

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria das Graças de Lima
Orientadora - UEM

Prof. Dr. Cláudio Roberto Bragueto
Membro convidado
UEPG

Prof. Dr. Jaime Graciano Trintin
Membro convidado
UEM

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Profa. Drª Maria das Graças de Lima, não só pela orientação nesta presquisa, mas sobretudo pela sua amizade e compreensão ao longo desses dois anos, que, com seu grande conhecimento de mundo e capacidade intelectual, soube como ninguém traçar os caminhos do trabalho, dando molde e vida a algo que era apenas uma idéia.

A chefia da Agência do Trabalhador de Maringá (SINE), em especial a Valdenei Mello Nogueira, que disponibilizou seu tempo em longas e calorosas conversas sobre a atual conjuntura do mercado de trabalho maringaense, o qual também forneceu amplo acervo de dados que foram cruciais para a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela prontidão em ajudar a resolver os problemas pertinentes as normas vigentes.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro, o qual tornou possível a dedicação exclusiva a esta pesquisa.

Um agradecimento especial a Thais Joana Tito Gonçalves pelo seu amor e paciência ao longo desses anos que foi capaz de dar forças para continuar nessa caminhada acadêmica.

MORAES SOBRINHO, Aparecido Pires de. Entre o sistema de ensino formal e o mercado de trabalho encontra-se o trabalhador: os problemas da formação escolar para o trabalho urbano. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

RESUMO

A pesquisa analisa o problema da baixa efetivação nas vagas de emprego disponíveis em Maringá. Maringá, até o ano de 2014, gerou grande quantidade de vagas de emprego disponibilizadas pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE), entretanto muitos desses cargos não eram preenchidos. Assim, o problema da baixa efetivação das vagas de emprego tem como fator a condição da educação formal dos trabalhadores principalmente a baixa formação técnica e superior. Logo, se o Sistema Educacional de um país está em crise a formação do trabalhador está comprometida. A presente pesquisa descreve: o histórico da educação formal nacional e os diversos momentos de crise por qual passou, e que até hoje não foi resolvido; a economia nacional e as mudanças nas relações sociais de produção, de um modelo manual, com grande utilização de mão de obra de baixa formação técnica, para um mecânico industrial, com reduzido contingente de trabalhadores, mas com alto grau de especialização. O objetivo geral foi avaliar a relação existente entre formação escolar e o mercado de trabalho na cidade de Maringá-PR. A metodologia utilizou referencial bibliográfico para situar o leitor nos conceitos relacionados a educação e mercado de trabalho. Assim, são apresentados dados estatísticos demonstrando a evolução da formação educacional e técnica dos trabalhadores e o crescimento dos cargos que exigem trabalhadores qualificados. Além disso, foi aplicado questionários e entrevistas procurando descrever o atual momento da classe trabalhadora e a dificuldade de conseguir um emprego formal em Maringá. Sendo assim, consideramos que a baixa contratação dos cargos de emprego disponíveis no SINE de Maringá é resultado de um tripé: baixa formação escolar, não possuir curso técnico e não ter experiência no cargo. Portanto, o Sistema Educacional brasileiro está em crise, não forma os trabalhadores para o mercado de trabalho. Acrescente a isso a condição socioeconômica desigual dos trabalhadores que faz com que algumas famílias tenham acesso ao melhor da cultura e da literatura, enquanto outras não possuem condições para tal, fator que também influencia na formação do futuro trabalhador. A baixa formação técnica dos trabalhadores, responsável por formar para o mercado de trabalho, aliado a falta de experiência faz com que as vagas de emprego em Maringá não sejam todas preenchidas.

Palavras-chave: Mercado de Trabalho Formal. Trabalho Urbano. Sistema Educacional brasileiro. Maringá-PR. Geografia Ecônomica.

MORAES SOBRINHO, Aparecido Pires de. Between the formal education system and the job market lies the worker: the professional background problematics for urban jobs. 2016. 128 f. Dissertation (Master's Degree in Geography) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

ABSTRACT

The research analyzes the low employment rate issues of the job openings available in Maringá. Up to the year of 2014, Maringá generated a large amount of job openings, which were made available through the National Job System (Sistema Nacional de Emprego – SINE); however, many of these positions were not filled. The low employment rate issue of these job openings has as a key factor the workers' formal education condition, especially their low technical and advanced education. If the Educational System of a country is in crisis, the formation of their workers is, therefore, impaired. This research presents the history of the national formal education and the various moments of crisis it has gone through, and that until now were not resolved; the national economy and the changes in the social relations of production, of a manual model, with a substantial use of low technical background labor, for an industrial mechanic, with a reduced number of workers, but with a high degree of special training. The main purpose was to evaluate the existent relation between the educational background and Maringá-PR's job market. The methodology used bibliographic references to situate the reader concerning the concepts of education and the job market. Statistical data demonstrating the evolution of the educational and technical background of workers and the increase of jobs demanding qualified labor are presented. In addition to this, questionnaires were applied and interviews performed in order to describe the current situation of the working class and their difficulty in getting a formal job in Maringá. Accordingly, we considered that the low rate of employment of the job openings available at Maringa's SINE is a result of a tripod: low school education, lack of technical course and lack of experience in the position. Hence, the critical Brazilian Educational System does not educate the workers for the job market. Added to this is their irregular socioeconomic condition, a factor that also influences the formation of the future worker, as some families have a better access to culture and literature while others have no conditions for such things. Consequently, the low technical formation of workers, responsible for preparing them to the job market, combined with lack of experience results in a non-complete filling of the job openings in Maringá.

Key Words: Formal Job Market. Urban Work. Brazilian Educational System. Maringá-PR. Economical Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização da cidade de Maringá..... 78
Figura 2 – Mobilidade dos 26 respondentes nascidos em outros Estados..... 101
Figura 3 – Local de nascimento dos 97 respondentes paranaenses..... 102
Figura 4 – Local de moradia dos 123 respondentes..... 103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número total de estabelecimentos de ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, por dependência administrativa..... 67

Tabela 2 – Número de matrículas totais no Paraná por dependência administrativa..... 67

Tabela 3 – Pessoas ocupadas de 10 anos ou mais, segundo anos de estudo, Brasil e Região Sul..... 92

Tabela 4 – Porcentual de docentes com curso superior completo por etapa/modalidade de ensino, Brasil, Paraná e Maringá (2014)..... 96

Tabela 5 – Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, Região Sul e Brasil..... 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Convergência das propostas educacionais entre o Ruralismo Pedagógico e o MST..... 62
Quadro 2 – Formação técnica dos 33% dos respondentes..... 104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de desemprego das pessoas de 10 anos ou mais de idade, Brasil, 2002-2015..... 29
Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, Brasil, 1920-2010..... 68
Gráfico 3 – Evolução da população urbana e rural do Brasil, 1940-2010..... 79
Gráfico 4 – Evolução da população urbana e rural do Paraná, 1940-2010..... 79
Gráfico 5 – Evolução da população urbana e rural de Maringá, 1950-2010..... 79
Gráfico 6 – Situação dos inscritos e colocados no mercado de trabalho formal brasileiro por intermédio do SINE, 2000-2010..... 80
Gráfico 7 – Vagas de emprego captadas na agência do trabalhador de Maringá, ago./dez. 2011..... 81
Gráfico 8 – Vagas de emprego captadas na agência do trabalhador de Maringá, jan./dez. 2012..... 81
Gráfico 9 – Vagas de emprego captadas na agência do trabalhador de Maringá, jan./dez. 2013..... 82
Gráfico 10 – Vagas de emprego captadas na agência do trabalhador de Maringá, jan./dez. 2014..... 82
Gráfico 11 – Vagas de emprego captadas na agência do trabalhador de Maringá, jan./dez. 2015..... 82
Gráfico 12 – Total de admissões e desligamentos no mercado de trabalho formal, Brasil 2007-2015..... 83
Gráfico 13 – Total de admissões e desligamentos no mercado de trabalho formal, Paraná 1996-2015..... 84
Gráfico 14 – Total de admissões e desligamentos no mercado de trabalho formal, Maringá 1996-2015..... 84
Gráfico 15 – Variação absoluta entre admissões e desligamentos no mercado de trabalho formal, Maringá 1996-2015..... 85
Gráfico 16 – Total de admissões e desligamentos no mercado de trabalho formal, por setores que mais se destacaram em Maringá, 2007-2015..... 86
Gráfico 17 – Comparação salarial média (R$), jan./dez. 2008..... 88
Gráfico 18 – Comparação salarial média (R$), jan./dez. 2011..... 89

Gráfico 19 – Comparação salarial média (R$), jan./dez. 2015..... 90
Gráfico 20 – Relação entre empregos formais e escolaridade, Paraná 2006-2014..... 93
Gráfico 21 – Relação entre empregos formais e escolaridade, Maringá 2006-2014..... 94
Gráfico 22 – Formação escolar dos 123 respondentes..... 98
Gráfico 23 – Formação escolar dos 76 respondentes do gênero masculino..... 99
Gráfico 24 – Formação escolar dos 47 respondentes do gênero feminino..... 99
Gráfico 25 – Resultado da formação escolar dos pais dos respondentes do gênero masculino..... 100
Gráfico 26 – Resultado da formação escolar dos pais dos respondentes do gênero feminino..... 100
Gráfico 27 – Principais motivos do gênero masculino por ter estudado pouco..... 105
Gráfico 28 – Principais motivos do gênero feminino por ter estudado pouco..... 105
Gráfico 29 – Situação ocupacional dos 123 respondentes..... 107
Gráfico 30 – Período de tempo em que os respondentes estão empregados ou desempregados..... 107
Gráfico 31 – Período de tempo em que permaneceram no emprego anterior..... 108
Gráfico 32 – Porcentual dos respondentes que ao procurar um novo emprego, aceitam:..... 108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL	Arranjo Produtivo Local
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMNP	Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
CONTAG	Fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CTNP	Companhia de Terras Norte do Paraná
ENADE	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNRURAL	Fundo de Assistência Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PCNS	Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, Médio e para a Educação Ambiental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIS	Programa de Integração Social
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PND	Plano Nacional de Desestatização

PNE	Plano Nacional de Educação
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINE	Sistema Nacional de Emprego
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	CAPÍTULO I - UMA EXPLICAÇÃO PARA A MÃO DE OBRA DESEMPREGADA: O MITO DA FORMAÇÃO	22
1.1	Etapas do capitalismo e a mão de obra desqualificada	22
1.2	A reconstituição da força de trabalho no sistema capitalista	25
1.3	Educação formal: sucesso e fracasso dos trabalhadores no mercado de trabalho	32
1.3.1	A Teoria do Capital Humano: uma ideologia sobre a educação e o capital	35
1.3.2	As competências para o trabalho	37
1.4	Metodologia aplicada na elaboração dos questionários e das entrevistas	38
2	CAPÍTULO II - SÍNTESE DO CENÁRIO ECONÔMICO BRASILEIRO	42
2.1	O contexto econômico agrícola do Brasil a partir da década de 1930	43
2.2	O contexto econômico urbano do Brasil a partir da década de 1930	47
3	CAPÍTULO III - O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS	52
3.1	A organização do Sistema de Ensino no Brasil: histórico sobre a rede escolar	52
3.2	Debate entre formação escolar: específica ou geral?	55
3.2.1	Sud Mennucci e o Ruralismo Pedagógico	56
3.2.2	A Escola Nova e as contribuições de Anísio Teixeira	59
3.3	O debate continua: o Sistema Educacional brasileiro de 1935 aos dias atuais	62
4	CAPÍTULO IV - CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHADORES QUE BUSCAM EMPREGO NA CIDADE DE MARINGÁ	77
4.1	Maringá e sua história	77
4.2	Dados do mercado de trabalho de Maringá: leitura e análise	80
4.3	Leitura e análise dos dados: relação entre mercado de trabalho e formação escolar em Maringá	91
4.4	Leitura e análise dos dados: questionários e entrevistas aplicadas em Maringá	98
4.4.1	Perfil socioeconômico da população estudada	98
4.4.2	Resultado dos dados levantados pelas entrevistas aplicadas em Maringá	109

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 113

REFERÊNCIAS..... 117

APÊNDICE..... 126

Autor: Aparecido Pires de Moraes Sobrinho, 2014.

INTRODUÇÃO

Um dos receios da população é o desemprego; sem emprego a população não é capaz de prover sua vida e de sua família, sendo este, um dos maiores problemas apresentados à sociedade. Isso, tem contribuído para a elaboração de projetos sociais e econômicos que buscam saídas para a crise do emprego formal.

À vista disso, a introdução de tecnologias cada vez mais automatizadas aliadas as rápidas mudanças no paradigma da organização do trabalho a cada década que passa, faz com que as oportunidades de emprego (cargos mais bem pagos) exijam dos trabalhadores novas habilidades e portanto nova formação, principalmente qualificação técnica para o trabalho urbano.

Assim, no mercado de trabalho formal, as oportunidades para quem não tem nenhuma formação escolar ou não concluiu a educação básica tendem a encolher cada vez mais, logo, esses trabalhadores vão buscar emprego em cargos penosos, exigentes de força física e baixa remuneração, contribuindo para que optem pela informalidade.

O mercado de trabalho maringaense, diferenciado na conjuntura estadual e nacional, destacou-se pela alta taxa de empregos disponíveis no ano de 2013 e 2014 e até esteve a frente de algumas capitais (PIMENTA, 2010). Mas um fato observado no contexto da cidade de Maringá e que é um paradoxo na realidade de quase “pleno emprego” apresentada, é a baixa contratação que as vagas de emprego disponíveis conseguem efetivar frente à falta de especialização dos trabalhadores, onde uma grande maioria dos trabalhadores até possuem ensino médio, mas não formação técnica.

Nesse contexto, os carros de som contratados por agências de empregos, percorrem os bairros e vilas da cidade de Maringá anunciando as oportunidades de emprego que não exigem formação escolar, isso despertou a atenção para essa questão, que verificamos posteriormente transformou-se em nosso problema de pesquisa.

Sendo assim, aquilo que há alguns anos atrás parecia ser a solução para os problemas gerados pelo sistema capitalista, neste contexto resultou em outro problema. Mesmo com a alta taxa de geração de empregos em Maringá as vagas disponíveis não eram e não são preenchidas. Com estas informações nos perguntamos: o que impedia que essas vagas de emprego não fossem ocupadas?

Para responder a esta pergunta buscamos fundamentação científica para a observação que vínhamos fazendo, a de que este problema esta ligado a formação escolar dos trabalhadores frente as exigências do mercado de trabalho no contexto do sistema capitalista,

que modernizou as relações sociais de produção tanto no campo quanto na cidade, passando a exigir uma maior qualificação técnica para o trabalho.

Justifica-se assim este estudo, focado na formação escolar e sua relação com o mercado de trabalho, em virtude do crescimento de vagas de emprego em Maringá que está sendo ofuscado por uma baixa contratação. Difunde-se assim um discurso que enaltece o crescimento das vagas mas não avalia a baixa contratação, ainda mais falacioso por que resulta de uma baixa formação profissional dos trabalhadores ainda presente na realidade brasileira e fruto histórico do descaso dado à educação dos trabalhadores do campo, apesar dos muitos educadores que defendiam a educação escolar como sistema universal, ou seja para todos.

Neste debate clássico: Escola Rural verus Escola Universal, alguns autores principalmente Sud Mennucci (1934), defendiam um modelo de educação para o meio urbano diferente do meio rural, porém Anísio Teixeira (1999)[1] defendia que o ensino escolar deveria preparar para ambas as funções, um modelo único tanto para o espaço rural e urbano. Esta é uma das fases mais emblemáticas sobre o processo ocorrido na agricultura paranaense entre as décadas de 1960 e 1970. A modernização agrícola levou a população rural "expulsa" do campo, a fixar moradia na cidade ou em novas frentes agrícolas presentes em diversas regiões do país: Centro Oeste e Norte.

Por apresentarem nenhuma ou baixa formação escolar quando deixaram a área rural, resultado do pouco interesse do sistema público de ensino no ensino escolar rural, esses trabalhadores rurais evadidos para as cidades não possuíam qualificação técnica para o trabalho urbano.

Acrescentase-se a esse aspecto o fato de que em decorrência da tecnologia adotada para o funcionamento desses setores da economia industrial, inclusive nesses setores de função "pesada" a exigência do conhecimento escolar para operar as máquinas levou a dispensa da população de trabalhadores que não tinham formação técnica. E mesmo nessas funções mais "pesadas" os postos de trabalho estão diminuindo em decorrência da mecanização. Sendo assim, a mão de obra encontra dificuldades para encontrar trabalho, decorrência da não especialização em sua formação.

Portanto, 40 anos após a população brasileira deixar de ser predominante rural e tornar-se urbana, seguido de mudanças nas relações sociais de produção e na dinâmica do mercado de trabalho, agora não mais agrícola com utilização de grande contingente de mão de

[1] Edição de 1999, entretanto o livro é referencia ao movimento Escola Nova da década de 1930.

obra mas com pouca exigência de formação escolar, passando a urbano industrial com "reduzida" utilização de trabalhadores, mas exigente na formação escolar e técnica, levou, embora haja críticas, à melhoria na formação escolar oferecida a população. Mesmo porque é a partir da Constituição Federal de 1988 que o ensino se torna obrigatório dos 4 aos 17 anos. Nas constituições anteriores a obrigatoriedade era outra, nas Constituições de 1946 e 1967 era obrigatório a matricula nas escolas das crianças dos 7 aos 14 anos.

Logo, nos dias atuais uma parcela significativa da classe trabalhadora possui ensino médio completo, compondo uma grande parcela dos trabalhadores disponíveis no mercado de trabalho formal. Entretanto, o levantamento feito nesta pesquisa por meio da aplicação de questionários e das entrevistas demonstrou que uma grande parcela de vagas disponibilizadas no SINE não são preenchidas em razão da baixa formação técnica e falta de experiência para os cargos. Portanto, o crescimento do número de trabalhadores que possuem ensino médio se deve mais a lei de obrigatoriedade, não refletindo na especialização da mão de obra, que após o termino dos estudos obrigatórios são poucos os trabalhadores que fazem um curso técnico. A aplicação do questionário evidenciou que dos 123 respondentes apenas 41 possuem curso técnico, e das 30 entrevistados apenas 6.

Desse modo nota-se uma relação entre a migração campo-cidade, intensificada na década de 1970 e o baixo nível de especialização da população trabalhadora. O problema de falta de mão de obra qualificada para preencher os postos de emprego na cidade de Maringá ficou prejudicado. Sendo um dos processos da baixa efetivação das vagas disponíveis. O outro é a formação escolar que não forma adequadamente para o mercado de trabalho.

Assim, o objetivo geral da pesquisa avaliou a relação existente entre a formação escolar e as exigências do mercado de trabalho na cidade de Maringá-PR.

Para atingir tal objetivo verificamos se as vagas de emprego disponíveis em Maringá não são preenchidas, em parte pelo fato de o trabalhador não ter formação técnica suficiente; levantamos a escolaridade dos trabalhadores atuais e de seus pais a fim de verificar se houve melhoria na formação; buscamos relação entre a tendência do mercado de trabalho formal, que exclui os trabalhadores que não possuem nenhuma escolaridade e a demanda crescente por mão de obra qualificada; estudamos a Legislação e as transformações que ocorreram no mercado de trabalho e na educação formal entre 1930 e 2015, e que exigiu a qualificação da mão de obra disponível no país.

O levantamento bibliográfico teve como propósito dar base para responder nosso problema de pesquisa: o porque das vagas de emprego disponíveis em Maringá não serem todas preenchidas. Assim, o levantamento bibliográfico subsidiou o estabelecimento de

relações entre as diversas categorias e conceitos utilizados nesta pesquisa, como: trabalho, mercado de trabalho, educação, ensino, divisão do trabalho, qualificação, escola, dentre outros.

Além do levantamento bibliográfico buscou-se dados estatísticos para dar base na resolução do problema. Assim, utilizou-se dados de instituições públicas e privadas (IPARDES, IBGE, PISA, MTE, etc.) sobre a econômia, mercado de trabalho e a educação escolar.

A pesquisa foi dividida para melhor compreensão em quatro capítulos. Sendo que o Capítulo I "Uma explicação para a mão de obra desempregada: o mito da formação", apresenta um breve histórico das etapas das relações sociais de produção no modo de produção capitalista, ajudou a compreender o atual momento pelo qual passa o mercado de trabalho. Aborda conceitos e categorias que deram base a pesquisa, como: trabalho, mercado de trabalho, educação formal, divisão do trabalho. Evidenciando a complexidade do assunto pesquisado. Fecha-se o capítulo com a exposição dos procedimentos metodológicos adotados na elaboração e aplicação dos 123 questionários e das 30 entrevistas realizadas.

O Capítulo II "Síntese do cenário econômico brasileiro" procurou sintetizar o contexto político e econômico nacional, demonstrando como as mudanças nas relações sociais de produção a partir da década de 1930 atingiu em cheio os trabalhadores, o que resultou em problemas sociais como: desemprego, analfabetismo, violência, moradia, saneamento básico, dentre outros.

O "Sistema Educacional brasileiro: entre avanços e retrocessoso", é tratado no Capítulo III, na qual discute-se o desenvolvimento do Sistema Educacional brasileiro frente a conjuntura política. Durante todo o debate sobre educação formal no Brasil existiu momentos em que a democracia fortalecida trouxe melhorias para o ensino, mas em momentos de repressão o sistema de ensino foi duramente prejudicado. Assim, tratamos problemas referentes ao sistema de ensino nacional no que diz respeito à formação oferecida: Prática versus Teórica, formação superior versus mercado de trabalho. O debate de modo geral, dividia-se entre aqueles que independente do local onde está localizada a escola, deveria promover um ensino geral que desse formação ao trabalhador para conseguir um emprego em qualquer lugar; e aqueles que pensavam e defendiam que deveria ser específico a cada região, sendo adaptado às necessidades do campo, da cidade e litoral formando uma mão de obra especializada a esses meios.

Finalizamos a pesquisa no Capítulo IV, "Características dos trabalhadores que buscam emprego na cidade de Maringá" analisando os dados levantados pela aplicação dos

questionários e das entrevistas, evidenciando que os trabalhadores atuais possuem em sua grande maioria ensino médio completo, o que não é suficiente pois falta a especialização técnica. Logo, existe relação entre o êxodo rural e a baixa formação técnica dos trabalhadores urbanos nos dias atuais. Pois se até a década de 1960 a maioria da população maringaense morava no campo, com pouca exigência de formação escolar e técnica, a mecanização do campo e o êxodo rural inverte esse quadro. Na cidade passa-se a exigir dos trabalhadores um minimo de formação escolar (pelo menos ensino médio completo) e técnico, alem de experiência no cargo, fazendo que grande parcela da população que não se especializou ficou de fora dos cargos de emprego, tendo que recorrer ao mercado de trabalho informal.

Autor: Aparecido Pires de Moraes Sobrinho, 2014.

Capítulo I - UMA EXPLICAÇÃO PARA A MÃO DE OBRA DESEMPREGADA: O MITO DA FORMAÇÃO

Realizamos uma breve contextualização das fases do sistema de produção capitalista, necessárias para entender o atual momento da dinâmica envolvendo a mão de obra, o mercado de trabalho e a educação formal. E por fim apresentamos os procedimentos metodológicos aplicados na elaboração dos questionários e das entrevistas.

Portanto, este capítulo fundamenta a pesquisa relacionando a escolaridade ao emprego; a educação formal ao mercado de trabalho.

1.1 Etapas do capitalismo e a mão de obra desqualificada

É importante tecer algumas considerações sobre o modo de produção capitalista. Com o advento da produção industrial ocorrida na Inglaterra no século XVIII, marca do sistema capitalista então em ascensão, o homem deixa de produzir para o seu sustento e passa a produzir em larga escala para o mercado consumidor. Marcado desde o início por intensas mudanças nas relações de trabalho, o modo de produção capitalista nos Estados Unidos, traz novo método de produzir, principalmente na fábrica de carros da Ford Motor Company, século XX, cujo modelo de produção era voltado para o consumo em massa.

Ocorrido na primeira década do século XX, o fordismo sistematizou o trabalho nas fábricas. Como marco deste processo temos a padronização dos produtos para consumo que possuíam um longo período de vida útil e, a organização espacial da produção era feita por meio da divisão técnica do trabalho. Historicamente característico do capitalismo implementado em países subdesenvolvidos, mas presente também em países desenvolvidos, dependendo da conjuntura, os trabalhadores empregados na fase inicial do processo de transformação da matéria prima, apresentam baixa escolaridade. Não havia exigência educacional uma vez que o trabalho era manual e mecânico (GOMES, 2001).

Em 1929 o capitalismo mundial entra em uma de suas crises de ajustes, influência da crise da Bolsa de Valores acontecida nos Estados, frequentes desse período em diante. Em consequência dessa crise no mercado financeiro norte americano, cujo ápice foi a quebra da bolsa de valores, o sistema capitalista passa a reduzir a produção de produtos industriais, o consumo diminui refletindo nos cargos de trabalho, que passam a demitir em vez de contratar trabalhadores. Em virtude disso, as relações sociais de produção se rearticulam nos Estados Unidos, e ao contrário do que havia ocorrido na Europa, passa a interpretar que o

desenvolvimento econômico é resultado de um Sistema Educacional que forma adequadamente os trabalhadores para o mercado de trabalho. Logo, implementando uma política denominada New Deal (Novo Acordo). Os Estados Unidos reorganizou radicalmente seu sistema de ensino a partir de 1930, coordenado pelo educador John Dewey.

A partir de 1940, mais precisamente durante a II Guerra Mundial, houve ajustes entre dois sistemas econômicos, representados pelo capitalismo e pelo socialismo. Durante as décadas de 1950 e 1960 o mundo assistiu o acirramento de uma conjuntura política e econômica entre esses dois sistemas. Mas presenciou também o que foi denominado nos EUA de “anos dourados”, expressando o crescimento do consumo de produtos dedicados às tarefas domésticas, resposta à entrada da mão de obra feminina no mercado de trabalho, favorecido pela industrialização. Os períodos em que ocorreram a I e II Guerras Mundiais a mão de obra feminina ocupou as fábricas, uma vez que a mão de obra masculina era ocupada nas frentes de conflito.

No final da década de 1960 o fordismo entra em colapso nos países centrais, causa na economia mundial um período de mudanças tecnológicas e financeiras, deflagrando um processo de reestruturação industrial de seus parques industriais, estabelecendo assim um novo padrão de competitividade e de concorrência no mercado mundial (PEREIRA; SOUZA, 1997).

Os equipamentos industriais utilizados na transformação de matéria prima, aliado a proximidade dos recursos minerais foram transferidos para os países subdesenvolvidos. O desenvolvimento de tecnologias e a financeirização da economia permaneceram nos países desenvolvidos.

Na década de 1970, a crise deflagrada pelo petróleo vai resultar na crise política da década de 1980, com a ascensão dos governos denominados neoliberais e na crise econômica na década de 1990, reflexo dos ajustes políticos da década de 1980.

O Brasil, no final da década de 1970, possuía uma estrutura industrial em ascensão, tradicionalmente sustentada na produção de bens não duráveis, com mercado de trabalho urbano integrado. No entanto, os salários eram baixos, o grau de pobreza era elevado com altíssima concentração de renda (MATTOSO, 1999).

Alguns aspectos da história brasileira contribuíram para esse quadro frágil da economia: concentração da propriedade rural, “atraso” dos meios de produção utilizados na pequena propriedade, ausência de Reforma Agrária, que combinados com o processo de modernização agrícola, deflagrado a partir da década de 1960, reproduziram a pobreza, os baixos salários e a desintegração econômica e social dos trabalhadores urbanos sobre os

trabalhadores rurais e pequenos produtores (MATTOSO, 1999), quando estes foram absorvidos pelo mercado de trabalho urbano.

Entre as décadas de 1970 e 1990, o trabalhador que saiu do campo para a cidade, foi inserido na economia dos centros urbanos, em setores da construção civil, da indústria, do comércio e de serviços, em oposição à setores altamente informatizados, inclusive setores primários da economia. Decorrência de baixa qualificação e de redução dos postos de trabalho, a concorrência era grande entre essa faixa de trabalhadores (MATTOSO, 1999).

No Brasil, durante esse período a conjuntura política era representada pelo regime militar que durante as décadas de 1960 e 1970 reprimiu a organização dos trabalhadores, não reconhecendo os sindicatos que não eram filiados a entidades governamentais. Contribuiu para a desmobilização política que favoreceu arrocho salarial, queda do consumo, dentre outros problemas que atingiram os trabalhadores. A organização dos trabalhadores, o aumento da pressão social reivindicando democracia nas relações de trabalho e na distribuição de renda que se ampliavam entre as décadas de 1950 e 1960 foram bloqueadas durante o regime militar (MATTOSO, 1999).

Apregoadas como paliativas no capitalismo, as políticas sociais se desenvolveram tardiamente no Brasil e atenderam a poucos cidadãos, atrasou o acesso à educação, saúde, assistência social e previdência, resultando em profunda concentração de renda. O salário mínimo teve seu valor real achatado desde 1960, provocando acentuada diferenciação salarial. Estes fatores dificultaram a organização social e estrutural do mercado de trabalho urbano, pois ao encontrar uma mão de obra desqualificada tornou a distribuição de renda ainda mais desigual (MATTOSO, 1999).

Na década de 1980, em substituição ao fordismo, vai se consolidando a chamada acumulação flexível, influenciada pelo toyotismo. Constituindo assim outra forma de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho (GOMES, 2001). Além disso, as economias do Japão e Estados Unidos disputaram o mercado consumidor norte-americano. O crescimento vertiginoso do capitalismo japonês não foi suficiente para sobrepor-se ao capitalismo norte-americano, sofrendo sanções e recuando frente a elas.

O toyotismo é uma organização do trabalho que foi implementado na fábrica da Toyota no Japão pós-1945. Destaca-se como capitalismo de consumo e produção sob demanda; com trabalho operário em equipe; processo produtivo flexível; otimização do tempo de produção; sistema de reposição de peças e de estoque denominado Kanban; as decisões administrativas eram horizontais e o “emprego vitalício” (ANTUNES, 2000).

Assim, a acumulação flexível é resultado de um processo de implementação de novas técnicas de gestão da força de trabalho, reflexo da introdução dos computadores e da fase informacional, que moldam o processo de produção de bens e de serviços. Logo, a acumulação flexível é um padrão produtivo organizado e tecnologicamente avançado. Por ter sua estrutura produtiva flexível, algumas vezes ocorre a desconcentração produtiva com introdução de empresas terceirizadas nas realizações das tarefas. A força de trabalho é gerida com utilização de novas técnicas, tais como: trabalho em equipe; times de trabalho; tomada de decisões semiautônomas e envolvimento participativo dos trabalhadores, tanto nas decisões, quanto em alguns casos, nos lucros. Mas, a suposta participação dos trabalhadores nas tomadas de decisão preserva a essência das condições de trabalho no sistema capitalista: a alienação (ANTUNES, 2011).

Atualmente, as relações sociais de produção, fordismo e toyotismo, estão presentes no mercado de trabalho maringaense, tanto na indústria como no setor de serviço encontramos os dois modos operando, muitas vezes de modo paralelo.

No próximo subitem é apresentada uma breve explicação dos termos utilizados para fundamentar a pesquisa, para tanto explicaremos os conceitos de força de trabalho, trabalho, mercado de trabalho, formação escolar, dentre outros.

1.2 A reconstituição da força de trabalho no sistema capitalista

Adotamos como bibliografia de apoio para a compreensão do conceito de força de trabalho, a produção de Karl Marx, entendida como conjunto de faculdades físicas e intelectuais, expressas na personalidade viva do homem, que ao colocar em movimento suas competências cria valores de uso independente de sua espécie. Desse modo, a força de trabalho só aparece no mercado no momento em que ela mesma torna-se mercadoria a ser vendida. O possuidor da força de trabalho não pode ser um escravo, antes de tudo tem que ser dono de sua vida, ser livre para vender a quem quiser sua capacidade de trabalho. Ocorre assim uma relação de compra, pelos que possui capital e venda pelos que só possuem suas faculdades motoras e cognitivas, ou seja, seu trabalho (MARX, 1985)[2]. Surge assim, o discurso do liberalismo de liberdade individual, mas é uma liberdade falsa. É antes de tudo, liberdade econômica, liberdade dos países venderem produtos industrializados, de alto valor agregado e receber em troca produtos primários e matérias-primas de baixo valor.

[2] A edição é de 1985, mas o livro foi publicado pela primeira vez em 1867.

Desse modo, durante a troca de compra e venda, a força de trabalho se resume em crédito ao capitalista, assim o trabalhador que vende seu tempo e força física para produzir mercadorias o faz já sabendo que só será pago pelo seu serviço durante o prazo previsto no contrato de trabalho. Em alguns países receberá nos fins de semana; no Brasil no início de cada mês. O trabalhador se torna crédito para o capitalista, primeiro executa o trabalho e só depois recebe seu salário (MARX, 1985).

Portanto, a força de trabalho é comprada e vendida pelo seu valor. Seu valor é determinado pelo tempo de trabalho que foi necessário para se produzir determinada mercadoria ou executar determinada atividade. Logo, o trabalhador agrega valor mediante o seu trabalho abstrato e social independente da profissão que exerça, pois o valor é agregado mediante o seu tempo de execução (MARX, 1985). Justifica-se porque o trabalho braçal, "pesado" valha menos. No capitalismo tempo é dinheiro; quanto mais demorar em executar uma tarefa menos receberá, o que explica por que o trabalho braçal, "pesado", valha menos no mercado de trabalho.

Sendo assim, a força de trabalho é composta por trabalhadores formais (com carteira de trabalho registrada), informais, terceirizados, desempregados ou mesmo subempregada (THOMAZ JÚNIOR, 2000).

Esse movimento realizado pela força de trabalho resulta no trabalho, apropriado pelo capitalista. A existência de cada elemento material transformado, que não existia na natureza anteriormente, teve que ser mediada por meio de uma atividade produtiva confeccionado para atender determinada necessidade humana. O homem utiliza-se de sua inteligência e dos recursos que a natureza lhe fornece para produzir mercadorias que podem ser trocadas ou vendidas. Surge assim o trabalho (MARX, 1985).

Além disso, o "[...] ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas." (ANTUNES, 2011, p. 142).

Assim, a troca entre o trabalhador que vende sua força de trabalho e o capitalista que a compra, não se resume apenas na compra de uma quantidade de trabalho, mas sim à compra de uma força humana que irá trabalhar por um determinado período contratado de tempo (BRAVERMAN, 2012).

Além disso, no capitalismo, as fases da Economia são distintas devido aos meios de trabalho e as ferramentas que se usam. Desse modo, não é o que o trabalho produz e sim como produz, com quais meios de trabalho se faz. Logo, os meios de trabalho não são apenas

medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicadores da condição social nas quais se trabalha (MARX, 1985).

O trabalho ainda pode ser caracterizado como produtivo ou improdutivo. De acordo com Paul Singer o que distingue os dois é se produzem ou não mais-valia. Um exemplo seria uma cozinheira que trabalha em um restaurante, exerce-se um trabalho produtivo, o salário que recebe corresponde ao pagamento pelo uso de sua força de trabalho, mas "[...] o trabalho que ela produz, que ela entrega ao capitalista, é maior que o número de horas de trabalho socialmente necessário que ela recebe para a sua própria manutenção." (1978, p. 32). Entretanto, se esta mesma cozinheira executar o mesmo trabalho, só que agora na casa de uma família, este será um trabalho improdutivo, pois o seu trabalho não gera mais-valia para a família e sim gastos, nesse caso recebe-se parte da renda da família, por meio do salário.

Em síntese, o que se espera do trabalhador pós-introdução do toyotismo é um perfil generalista, que possua um entendimento integral do processo de produção, que seja capacitado a desenvolver diversas tarefas com conhecimentos interdisciplinares. Logo, estes padrões exigem maior número de anos de escolaridade e maior familiaridade com as tecnologias, como o uso do computador e o domínio da eletrônica (ZEBRAL FILHO, 1997).

Entretanto, as relações sociais que regem o capitalismo, utilizam o trabalho de um modo diferenciado. Desse modo, o trabalho, a introdução das tecnologias de produção e a forma de se organizar estão sob o controle dos capitalistas que os utilizam por um período de tempo determinado por contrato, com fim único de obter lucro das mercadorias produzidas ou dos serviços prestados (HARVEY, 2011).

Sendo assim, o trabalho irá se realizar e tornar-se concreto nas relações que são estabelecidas no mercado de trabalho e regulado "[...] pelas leis trabalhistas e integrado aos mecanismos institucionais que garantem proteção ao trabalhador, tais como a Previdência Social, o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e o seguro-desemprego [...]" (MATTOSO, 1999, p. 16).

Ademais, o mercado de trabalho é definido como "[...] relação entre a oferta e a demanda por trabalhadores, em época e lugar determinado, ou ainda como o conjunto de pessoas e/ou empresas que, em época e lugar determinado, provocam o surgimento e as condições dessa relação." (OLIVEIRA, 2000, p. 8). Além disso, é o lugar onde as relações de trabalho aparecem permeabilizadas por compromissos entre indivíduos ou categorias, personalizadas por agentes sociais distintos (empregadores e empregados) onde a troca opera por meio de formas diversas de remuneração e reprodução social (OLIVEIRA, 2000).

O mercado de trabalho pode ser caraterizado também como estruturado e pouco estruturado. O mercado de trabalho estruturado, chamado de setor formal, é regido por leis trabalhistas, com proteção do trabalhador, empregos mais estáveis com baixa rotatividade, exigisse-se maior qualificação do trabalhador, logo possui maior facilidade de ascensão na carreira com melhores ganhos salariais. Já o mercado de trabalho pouco estruturado e informal, se caracteriza por uma abundante oferta de mão de obra que possui baixa qualificação técnica, que acabam por preencher os empregos informais precários, que não possuem proteção trabalhista e com alta rotatividade dos empregados (CARDOSO JUNIOR, 2005).

Em resumo, o mercado de trabalho corresponde às vagas de emprego formais e informais, disponibilizadas por empresas, instituições ou mesmo pessoas físicas. Pode ser pública ou privada e estão à disposição da População Economicamente Ativa (PEA) inserida em uma escala local, que variam no tempo e no espaço correspondendo ao modo de produção (ex. capitalista e socialista) de cada sociedade.

Sobre o tema emprego, Octavio Rodríguez (1998) conceitua como sendo os cargos desempenhados pelos trabalhadores "[...] com produtividade alta ou normal que se reflete em seu nível salarial. [...] o autor define *subemprego* como o trabalho remunerado exercido por mão-de-obra geralmente não especializada, de baixa produtividade e baixa remuneração." (apud AMORIM, 2002, p. 13).

O desemprego no Brasil cresce a partir do processo de concentração da população nas cidades. O deslocamento do campo para a cidade foi o resultado da desagregação da agricultura que mantinha a população no meio rural, mesmo possuindo o mínimo para a sobrevivência. Se durante a década de 1940 mais de dois terços da população brasileira viviam no campo, em 1970 a situação se inverte no país, a população urbana passa a ser de 56% (HOFFMANN, 1977) e em 2010 esta urbanização atingiu 84%, em Maringá foi de 98%.

Dupas (1998) também compartilha do pensamento de Hoffmann e acrescenta que o desemprego no Brasil tem raízes na migração rural por causa das mudanças do padrão tecnológico na produção agrícola.

Para o pensamento neoliberal o desemprego é resultado de "[...] opções individuais e, por isso, é "voluntário". Ele defende o direito do trabalhador de optar por ficar algum tempo desempregado, até encontrar o emprego que lhe convenha." (SINGER, 1998, p. 15).

Todavia, as causas do desemprego são mais do que opções individuais, é antes de tudo: "[...] resultados da crise econômica mundial e das novas formas de organização

produtivas e tecnológicas, que atingem o global e se refletem no local.” (GOMES, 2001, p. 56), muito pouco tem a ver com o desempenho da organização do sistema de ensino.

A taxa de desemprego no Brasil caiu substancialmente a partir de 2003, e voltou a crescer a partir de 2015 (gráfico 1).

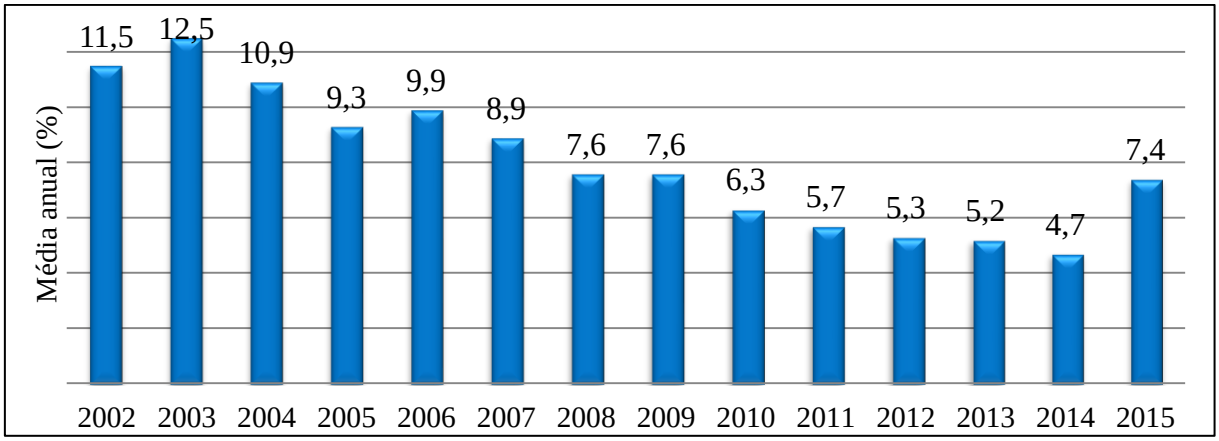

Gráfico 1 – Taxa de desemprego das pessoas de 10 anos ou mais de idade, Brasil, 2002-2015. **Fonte:** SIDRA, 2016. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Outro conceito importante é a divisão do trabalho. A divisão do trabalho pode ser estudada em escala micro dentro da empresa ou macro em nível internacional. Podemos abordar o tema de diferentes ângulos, como por exemplo, a divisão sexual do trabalho que foi muito discutido na década de 1990. Essa divisão promoveu a separação entre o que homens e mulheres executam dentro do sistema capitalista (HIRATA, 2002), e não envolve o desempenho físico.

Em escala macro temos a divisão internacional do trabalho, que “dita” o modo como cada país irá produzir e trocar seus produtos dentro do cenário internacional: alguns produzindo em larga escala produtos industrializados, enquanto outros são “responsáveis” por produzir commodities, caracterizando-se, “[...] pela troca de matérias-primas, provenientes da periferia, por produtos manufaturados [...] do centro.” (DOWBOR, 1981, p. 84).

No princípio do capitalismo, a divisão internacional do trabalho correspondeu a um “[...] conjunto de países, cada um se especializando em uma ou poucas esferas de produção à base de suas vantagens naturais, um único país cuja especialização se estendia por ampla gama de produtos e se baseava quase que só em vantagens adquiridas.” (SINGER, 1978, p. 149).

Assim, nesta pesquisa procuramos entender o conceito da divisão do trabalho no sistema capitalista, entre o trabalho manual e o intelectual.

No século XIX, Adam Smith (2003), dá um exemplo do que seria a divisão do trabalho dentro de uma fábrica de alfinetes: divisão das atividades em pequenas operações realizadas por diversos trabalhadores em vez de uma só pessoa executar todo o processo de produção. A divisão do trabalho de acordo com o autor é importante dentro da manufatura por fazer aumentar os lucros no processo de produção.

Assim, por meio da divisão do trabalho ocorre a redução do tempo na execução das tarefas. Eliminado o tempo de passagem de um processo para outro, a invenção de novas máquinas facilitaria o trabalho permitindo um único homem fazer o trabalho de muitos (SMITH, 2003).

Desse modo, retira-se do trabalhador o processo intelectual do trabalho exigente de uma formação escolar e técnica qualificada, e tornam o trabalho simples, despossuído de conhecimento elaborado.

Por meio da divisão do trabalho os homens não podem todos se dedicarem as mesmas atividades de vida, além disso, é necessário levar em consideração suas diferentes aptidões. Em outras palavras, nem todos foram feitos para pensar, existe a necessidade de que alguns homens dediquem-se a refletir e outros sejam homens de ação (DURKHEIM, 2011). Este era o pensamento capitalista sobre a formação.

Na leitura marxiana entende-se que a divisão do trabalho mutila o trabalhador e o transforma em um tipo de monstro, desenvolve apenas habilidades parciais, suprime nele todo o instinto e capacidades intelectuais, “[...] o próprio indivíduo é dividido, transformado em mecanismo automático de um trabalho parcial.” (MARX, 1980, p. 25).

Entretanto, a divisão do trabalho sempre existiu. A vida em sociedade foi responsável para que cada um desempenhasse uma função. As pessoas desempenham funções diferentes e ao mesmo tempo complementares, não fazem as mesmas coisas (SINGER, 1978), logo um é professor, médico e outro motorista de ônibus.

Sendo assim, a divisão do trabalho não surge no capitalismo com as sociedades industriais, é antes de tudo uma característica de todas as sociedades complexas, por exemplo: a sociedade tradicional hindu já possuía a divisão do trabalho em castas hierarquizadas. No sistema capitalista a divisão do trabalho procura determinar o nível dos salários para baixo, quanto mais simples for a operação desempenhada por um operário, mais baixo ele tende a receber, assim qualquer pessoa pode executar o trabalho (MARGLIN, 1980).

Consequentemente, a divisão do trabalho age por meio da ruptura entre trabalho intelectual e manual e esta divisão não é necessária para uma produção eficaz. Serve antes de tudo para perpetuar o domínio do capital sobre os trabalhadores. Para o capital o que importa

é o aumento do lucro, e este se dará pela organização do trabalho indissolúvel, com técnicas de produção e de dominação de cima para baixo (GORZ, 1980).

Entretanto, a divisão do trabalho ao mesmo tempo em que libera a força de trabalho, também a transforma em mercadoria. Acaba por socializar o trabalho enquanto apropria-se de seus resultados, ao passo em que o trabalhador perde o controle sobre o processo do trabalho e sobre o valor de seu produto (CURY, 2000).

Em síntese, a divisão do trabalho explica: 1. Aumento da agilidade do trabalhador, decorrente da execução de um único processo de trabalho (aproveitamento ou criação de novas habilidades na execução de tarefas repetitivas); 2. Otimização do tempo de uma tarefa para outra; 3. Introdução de máquinas, que proporcionou a redução do tempo e facilidade nas operações, permitiu assim a um único homem prover o trabalho de muitos[3] (SALM, 1980; KUENZER, 2011a; KUENZER, 2011b).

É a partir da década de 1970 que a crise estrutural do capitalismo atinge diretamente os países centrais e se difunde para a periferia do sistema a partir da década de 1980; atinge seu auge na década de 1990, causando mudanças profundas nas relações sociais de produção[4]. A reestruturação produtiva exigiu mudanças na forma de regular o processo de trabalho, implantando a redução dos cargos de trabalho, flexibilizando a distribuição do trabalho por parte da empresa (THOMAZ JÚNIOR, 2000).

O modo como os países capitalistas lidaram com o problema das mudanças nas relações sociais de produção, e a introdução de novas tecnologias automatizadas, fez com que a qualificação do trabalhador fosse repensada. Muito mais por que o capitalista não estava conseguindo mão de obra qualificada do que pela preocupação em capacitar os trabalhadores.

Logo, nos países centrais a discussão sobre a qualificação profissional, suas competências e habilidades, aconteceram paralelamente às mudanças do processo de trabalho. No Brasil, este tema se faz presente no discurso dos gestores da política econômica (THOMAZ JÚNIOR, 2000), mas não na formação escolar e técnica necessária. A formação escolar foi uma questão que os trabalhadores dos países do capitalismo central, negociaram na gênese de surgimento das relações sociais de produção capitalista: a capacitação necessária para desempenhar a função enquanto que nos países subdesenvolvidos a capacitação do trabalhador não foi negociada.

A conjuntura que se seguiu no Brasil não foi nada animadora. O agravamento do desemprego durante as décadas de 1980 e 1990, decorrentes em parte, da eliminação de

[3] As três causas foram formuladas por Adam Smith e explicadas pelos autores em suas respectivas obras.
[4] Crises do petróleo, 1974 e 1979.

empregos formais atrelado ao crescimento da PEA, intensificou o aumento na concorrência por empregos. O Estado brasileiro não solucionou o problema da taxa de crescimento do desemprego, pois o sistema de educação e as políticas públicas foram insuficientes para adequar o país as mudanças econômicas que ocorriam (THOMAZ JÚNIOR, 2000).

Desse modo, as principais consequências da reestruturação produtiva do capital para o trabalho foram: 1. Perda das características próprias do trabalhador industrial, baseada no fordismo; 2. Aumento do assalariamento, principalmente no setor de serviços; 3. Novas formas de alocação do trabalhador, como trabalho parcial, temporário, precário e terceirizado; 4. Inclusão do trabalho feminino na classe trabalhadora; 5. Exclusão dos trabalhadores jovens e acima de 45 anos; 6. Expansão do trabalho infantil, sobretudo no trabalho agrário e extrativista (THOMAZ JÚNIOR, 2000).

Portanto, para o mercado de trabalho urbano funcionar em sua plenitude é necessário que os trabalhadores possuam formação escolar e principalmente qualificação técnica adequada para os diversos cargos que são disponibilizados. Logo, se faz necessário conceituar a educação formal e alguns de seus problemas.

1.3 Educação formal: sucesso e fracasso dos trabalhadores no mercado de trabalho

A partir do que foi anteriormente citado, a educação formal e o papel da escola na formação do trabalhador são conceitos relevantes para esta pesquisa.

Na esfera institucional a educação formal (ou seja, o ensino) se dará por meio da escola, seja pública ou privada. Desse modo, a escola é uma instituição social que por meio de suas práticas no campo do conhecimento, dos valores e das atitudes, articula certos interesses e desarticula outros (FRIGOTTO, 2000).

Saliente-se ainda, que a escola tradicional nos seus primórdios (dentro do sistema capitalista de países subdesenvolvidos), assumia dupla função: para os filhos dos trabalhadores era disciplinadora e adestradora para o trabalho, mas para os filhos da classe média e/ou dirigente era formativa (FRIGOTTO, 2000). No Brasil, o sistema de ensino se organizou fazendo distinção entre a formação do homem dirigente da formação dos produtores, “[...] separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles a quem eram entregues a tarefas de execução.” (CIAVATTA, 2005, p. 127).

Logo, a ideologia liberal estimula a humanidade a buscar na educação formal um processo de redenção, uma chance para a ascensão social. Mas, a educação formal, embora

prometa essa redenção, mascara sua dupla função: primeiro como reprodutora das relações sociais de produção capitalista; em segundo, como difusora dos ideais dominantes. A educação formal é portadora de uma promessa que a burguesia não é, e nunca será capaz de implementar: de um lado manter sua prática de exploração; e de outro promover o saber crítico, pois este poderia se voltar contra ela mesma (CURY, 2000).

A respeito da formação profissional, esta deve ir além do simples adestramento ou treinamento ocupacional, deve integrar-se a formação geral escolar (DELUIZ, 1995); ou seja, não interessa ao sistema um trabalhador que desenvolva apenas uma tarefa. Entretanto, Kuenzer considera que a educação para o trabalho, nos dias atuais, vai além da aquisição de habilidades, "[...] ela objetiva a constituição do trabalhador enquanto operário, o que significa a sua habituação ao modo capitalista de produção." (2011a, p. 59).

Saviani (2012), entretanto evidência que o destino da educação é a promoção do homem por meio de seu desenvolvimento, mas considerar a educação formal como única instituição responsável por minimizar os problemas nacionais é uma visão ingênua e destituída de criticidade.

Frigotto (2010) acrescenta que a escola além de contribuir para a reprodução da força de trabalho manual, colabora também na formação dos trabalhadores que irão supervisionar, administrar e planejar em nome do capital. A escola atua tanto no âmbito ideológico do desenvolvimento das condições de reprodução capitalista, quanto nas condições técnicas, administrativas e políticas, permitindo selecionar os que irão cumprir funções manuais dos que irão comprimir funções intelectuais.

Enfim, o sistema capitalista vende a imagem de que a escola é a salvadora da classe trabalhadora frente aos novos desafios tecnológicos. É considerado como antídoto a praticamente todos os problemas individuais, sociais e econômicos, mas a escola é incapaz de promover a aprendizagem e a justiça (ROSSI, 1986; ILLICH, 1988).

Logo, por meio da chamada meritocracia, o trabalhador é instigado a aceitar que a escola é o meio que irá proporcionar sua mobilidade social. A meritocracia é baseada na educação formal, proposta pelos liberais, onde a "igualdade de oportunidades" e a competição fazem parte da ideologia capitalista. Desse modo, os mais capazes teriam garantido o acesso as melhores posições. Diante dessa concepção liberal, por meio da educação, as classes sociais poderiam ascender, a não "ascensão" deve-se ao esforço insuficiente do indivíduo, que não será selecionado na competição capitalista (ROSSI, 1986; CARNOY; LEVIN, 1993; FRIGOTTO, 2010).

Mas os fundamentos da meritocracia não resistem às análises. Um de seus pilares é a competição, fragilizada frente à realidade, pois considera apenas a competição livre, disputada por adversários que possuem idênticas oportunidades, não levando em consideração as condições sociais e econômicas distintas que resultam na instrução escolar diferente. Logo, crianças com nível econômico melhor recebem as melhores instruções e são preparadas para vencer (ROSSI, 1986). Entretanto, não negamos o fato de que a escola pode proporcionar melhores condições na formação do trabalhador, mas este é limitado ao fator econômico e social de cada um.

A educação brasileira, principalmente durante as décadas de 1960 e 1970, definiu-se pela orientação capitalista de escola e adotou para sua implementação: o desenvolvimento de conteúdos (conhecimentos), habilidades (procedimentos), valores e concepções (atitudes), que estavam articulados às necessidades e aos interesses das diferentes classes ou grupos sociais (FRIGOTTO, 2000). Estas diretrizes foram retomadas em 1996 e 1997 com a aprovação da II LDBs e dos PCNs.

Assim, a escola capitalista incentiva a competição, à superação do outro, a valorização do saber particular e individualizado (HOFFMANN, 2005) em detrimento de um saber coletivo de ajuda e valorização mutua.

Embora tenha feito uma opção pela Profissionalização do Ensino (1971), e apregoasse essa preocupação com a preparação profissional, organizou-se na preparação do estudante, por um conhecimento geral, que deveria ser articulado posteriormente, a um treinamento específico no próprio local de trabalho (ILLICH, 1988). A escola ainda traz outros problemas que não foram resolvidos: reprovações, evasões e fraco rendimento dos alunos, que seriam consequências diretas do fator sócio econômico e de fatores ligados à educação dos pais (FRIGOTTO, 2010).

Um pensamento que vai para além da concepção reprodutivista da escola diz que: mesmo que a educação formal forneça os conhecimentos e os valores necessários à legitimação dos interesses dominantes, ela por si só não tem força ideológica suficiente para consolidar o sistema capitalista, e muito menos para fornecer uma alternativa de emancipação dos trabalhadores, entretanto uma de suas funções principais é difundir o quanto for possível o consenso e a conformidade. Esperar que a educação formal seja capaz de romper com a lógica do capital em detrimento do interesse social é esperar um milagre monumental (MÉSZÁROS, 2012).

A escola pública, sempre relegada a segundo plano, forma mal os alunos das camadas mais carentes; os alunos das camadas sociais mais altas estudam em escolas particulares. A

concepção de Escola adotada na escola pública trata os alunos como se estivessem no mesmo nível de igualdade das crianças mais favorecidas economicamente, embora disponha de uma gama imensa de realidades diversas. Depois de alguns anos de estudo, as crianças carentes saem da escola sem aprender muito, levando para a vida o sentimento de fracasso. Logo, a escola responsabiliza pelo fracasso o próprio aluno, tirando de si sua responsabilidade. Se o aluno não aprendeu, a responsabilidade é toda dele e de sua família e não da escola. Entretanto, a escola não lhe dá condições de superar suas dificuldades (CUNHA, 2012).

A escola traz a ilusão de que seleciona e promove os melhores alunos quando na realidade ao promover um tratamento igual a crianças socialmente desiguais, acaba privilegiando os alunos já privilegiados e discriminando os alunos que se sairiam melhor se recebessem tratamento condizente com suas próprias características (CUNHA, 2012).

Mesmo que a escola tenha sido aclamada nas décadas de 1980 e 1990 como a instituição redentora para os problemas sociais, logicamente não o é. A escola não é um agente de renovação, sozinha ela não é libertadora. Assim, nos dias atuais ter uma formação especializada já não é mais garantia de melhores empregos. Mesmo com a organização de entidades brasileiras que reclamam junto ao governo uma educação pública universal, gratuita e com qualidades reconhecidas, ainda é um setor que encontra muitas dificuldades (SNYDERS, 2005; RODRIGUES, 2012).

Prevalece ainda hoje, no imaginário popular, que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre relacionados aos melhores empregos e salários, mas, nos dias atuais, as relações entre trabalho, emprego, escola e profissão, está em um nível de complexidade muito além dessas categorias (MANFREDINI, 2012). Embora seja um fato a relação formação-salário, no grupo de trabalhadores estudados nesta pesquisa, a formação ainda tem ligação direta com o salário recebido para executar a atividade: tarefas braçais demoradas e pesadas e baixos salários.

1.3.1 A Teoria do Capital Humano: uma ideologia sobre a educação e o capital

Uma teoria que foi amplamente discutida e difundida tanto nos Estados Unidos como fora, para difundir essa concepção liberal de educação relacionada a Economia, foi a Teoria do Capital Humano, ressuscitada principalmente a partir da década de 1990, mas que influencia o pensamento econômico do Brasil desde a ditadura militar, proposta pelo economista Theodore William Schultz. O foco principal desta teoria é o estudo do

investimento na aquisição de conhecimento do homem, concebido como um capital. Neste novo enfoque delega-se ao indivíduo a responsabilidade de sua formação.

A Teoria do Capital Humano começou a ganhar contornos bem definidos com Schultz na década de 1950, mas autores como Adam Smith; Johann Heinrich Von Thünen e Irving Fischer já tratavam em seus trabalhos sobre a formação escolar e sua relação com o capital. Segundo essa teoria, quanto mais investir em formação escolar e técnica, maiores serão os retornos, tanto pessoal quanto para o mercado de trabalho (SCHULTZ, 1973).

Portanto, investimentos na escolaridade e educação em níveis cada vez mais elevados; treinamento adequado realizado no próprio local de trabalho; a migração de trabalhadores que buscam melhores empregos em outras localidades; aliado a uma boa alimentação e uma boa saúde que melhore a expectativa de vida e a resistência física das pessoas, seriam as soluções para a melhoria da economia (SCHULTZ, 1973, 1987).

Desse modo, o consumo de serviços de educação formal, cursos técnicos, saúde, migração, não seriam gastos e sim investimentos. Quando as pessoas investem em si mesmas estão ampliando o raio de escolha a sua disposição, tornam-se livres para melhorar o seu bem estar (SCHULTZ, 1973, 1987). Liberdade segundo o sistema capitalista.

O tema migração a qual Schultz discute em sua teoria, fica mais evidente por meio do processo de globalização da mão de obra especializada que vem crescendo no mundo todo. Acabam não seguindo as regras normais de leis de migração, de condições de trabalho e salários. São trabalhadores com nível altíssimo de formação que migram entre os países em busca de melhores condições e acabam exercendo as funções de gerentes, analistas financeiros, cientistas, engenheiros, programadores de software etc. Enfim, qualquer pessoa que possua capacidades de gerar um alto grau de valor agregado, em qualquer mercado de trabalho internacional, e possa escolher o emprego no país que lhe convenha ou ainda ser convidado para isto (CASTELLS, 2000). A migração de trabalhadores foi muito bem estudada na obra de Jean-Paul de Gaudemar (1977), que cunhou o termo mobilidade do trabalho.

Mas, ao mesmo tempo em que ocorre a migração de trabalhadores especializados, ocorre também a migração de trabalhadores não especializados, assim, em consequência de problemas econômicos, políticos e de desastres ambientais, acabam sendo obrigados a migrar para outros países, muitas vezes ilegalmente, procurando fugir dos problemas em seu país de origem, logo a migração não ocorre apenas pela busca de melhores empregos e condição de vida, mas pode ocorrer por problemas de toda ordem.

Diante do exposto até agora, para a Teoria do Capital Humano a educação deixa de ser cultural e passa ser também investimento para ser usado na aquisição de conhecimentos que irão beneficiar as pessoas, assim:

> A educação é uma forma de capital humano. É humana porque se torna uma parte do homem, e é capital porque é fonte de satisfação futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Até aqui, todavia, o conceito de capital humano tem contribuído muito mais para o pensamento econômico do que para a solução dos problemas inerentes à educação. (SCHULTZ, 1973, p. 155)

Entretanto, tratar o homem como simples mercadoria, que bastaria investir em educação formal como garantia de melhores empregos e salários não condiz com a realidade. Desse modo, o conceito de Capital Humano mascara a questão de dominação entre os países do centro e da periferia, passam a ideia de que não existe uma relação de poder entre os países desenvolvidos e em desenvolvimentos. Assim, passado décadas após a disseminação da Teoria do Capital Humano, os postulados[5] não se efetivaram (FRIGOTTO, 2010, 2011). Além do que, no caso da migração, muitos imigrantes mesmo com formação superior acabam não conseguindo empregos condizentes com suas formações, seja por motivos de preconceito ou mesmo de idioma. Logo, não basta apenas ter uma formação superior para conseguir um emprego formal.

O mercado de trabalho é competitivo, além de boa formação escolar o trabalhador deve demonstrar competência em suas funções, tanto para conseguir um emprego quanto para manter-se nele.

1.3.2 As competências para o trabalho

A ideologia da competência surge da reestruturação produtiva que tem no toyotismo seu momento mais importante. Um novo perfil de trabalhador, polivalente e multifuncional, que possua atitude e comportamento capaz de executar o trabalho com “autonomia” e iniciativa. Considera-se que:

> A noção de competências é portadora de um rol de habilidades - coquetel individual - que a educação do trabalhador deve levá-lo a adquirir e desenvolver. Nesse sentido, a noção de competências articula-se com os pressupostos pós-modernos, tendo nesse um fundamento conceitual que

[5] Igualdade entre as nações, entre grupos sociais e indivíduos; maior competitividade; ascensão na carreira profissional; mobilidade social e diminuição das desigualdades.

> explica e justifica as exigências postas pelo mundo da produção ao trabalho e à educação. (BATISTA, 2006, p. 109)

O termo competência surgiu na França em meados da década de 1980. Usado pelo empresariado, remete ao ato de iniciativa frente às questões: responsabilidades; entendimento prático da função que exerce; desenvolvimento da dimensão cognitiva e compreensiva, para poder intervir rapidamente em caso de uma pane no sistema produtivo. Parte do princípio de que é preciso antes saber como funciona a máquina; apoiar-se em conhecimentos adquiridos; enfrentar a diversidade das situações adquirindo novos conhecimentos; trabalhar em redes de atores (para desfrutar da troca de competências entre os pares); compartilhar conhecimentos; co-responsabilizar-se pelo trabalho dividindo responsabilidades (ZARIFIAN, 2008, 2010).

Consideramos que, se o sistema escolar é incapaz de assegurar uma formação básica ao aluno(a), logo os futuros trabalhadores terão problemas em adentrar ao mercado de trabalho por não possuírem as competências (experiência) necessárias para o desempenho da profissão, exigidos pelo mercado de trabalho, e pela ideologia de reprodução do sistema capitalista. Essa lacuna na formação daqueles que frequentam o sistema de ensino nacional dificulta a entrada e permanência no mercado de trabalho, obrigando-o, quando possui recursos a buscar outra formação, fora ou mesmo dentro do sistema de ensino oficial, devendo buscar uma formação técnica.

1.4 Metodologia aplicada na elaboração dos questionários e das entrevistas

A metodologia utilizada para o presente trabalho contemplou a pesquisa de campo compondo a aplicação de 123 questionários. Para a delimitação da amostragem foi utilizado a metodologia proposta por Gil (2010).

Após a elaboração do questionário (apêndice A), aplicamos o pré-teste no SINE, no dia 23 de abril de 2015. O qual deve ser aplicado antes da versão definitiva e tem a finalidade de corrigir possíveis erros como: questões desnecessárias, redação que pode conter erro de interpretação, questões complexas, questionário exaustivo ou mesmo questões que possam criar algum tipo de constrangimento (GIL, 2010).

Com a aplicação do pré-teste e corrigido os problemas encontrados, passamos para a fase de delimitação da amostragem do universo da pesquisa e o cálculo estatístico da quantidade de questionários a serem aplicados. Gil (2010) define que a amostragem em uma pesquisa social pode ser tanto a população total de uma cidade ou apenas uma parte representativa de determinado seguimento com características próprias, por exemplo, a

população negra da zona urbana. Assim definido o universo da pesquisa e utilizando fórmula matemática, determinamos a quantidade de questionários aplicados e representativos da população em estudo. O calculo da amostragem utilizou o universo da Agência do Trabalhador, o universo total foi de 66.233 mil trabalhadores cadastrados[6].

A amplitude do universo pesquisado deve levar em consideração duas possibilidades, o universo finito e infinito. O universo finito é aquele em que o número de pessoas pesquisadas não ultrapasse o total de 100 mil, já o universo infinito é o que apresentam valores superiores a 100 mil, pois "[...] acima de 100.000, qualquer que seja o número de elementos do universo, o número de elementos da amostra a ser selecionada será rigorosamente o mesmo." (GIL, 2010, p. 95). Sendo assim, utilizamos formula matemática para o universo finito, determinando a quantidade de questionários aplicados na Agência do Trabalhador.

Calculo da amostragem para **população finita**, tendo como base o total de pessoas cadastradas na Agência do Trabalhador.

Formula: $\mathbf{n} = \frac{\sigma^2 . p.q.N}{e^2.(N-1)+\sigma^2.p.q}$

n = Tamanho da amostra;

σ² = Nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão, nesse caso trabalhamos com 2 desvios e um nível de confiança de 95,5%;

p = Porcentagem com a qual o fenômeno se verifica, não sendo possível estimar a porcentagem que o fenômeno pesquisado se verifica deve ser utilizado o valor de 50%;

q = Porcentagem complementar (100 – p), assim 50%;

N = Tamanho da população, 66.233 mil trabalhadores;

e² = Erro máximo permitido, utilizamos 9%.

Calculo de determinação da amostragem:

$$\mathbf{n} = \frac{\sigma^2 . \ p \ . \ q \ . \ N}{e^2 \ . \ (N-1) + \sigma^2 . \ p \ . \ q}$$

$$\mathbf{n} = \frac{2^2 . \ 50 \ .50 \ . \ 66\,233}{9^2 \ . \ (66\,233-1)+2^2 . \ 50 \ . \ 50}$$

$$\mathbf{n} = \frac{4 \ . \ 2\,500 \ . \ 66\,233}{81 \ . \ 66\,232 + 4 \ . \ 2\,500}$$

$$\mathbf{n} = \frac{10\,000 \ . \ 66\,233}{5\,364\,792 + 10\,000}$$

$$\mathbf{n} = \frac{662\,330\,000}{5\,374\,792}$$

n= 123 questionários.

[6] Esse valor corresponde aos cadastros realizados até as 16h00 horas do dia 24 de abril de 2015.

Foram aplicados 123 questionários nos meses de maio, junho e julho de 2015. Para complementar a análise dos dados, foi entrevistada outras 30 pessoas desempregadas no mês de maio de 2016. Os resultados dos questionários e das entrevistas foram discutidos no Capítulo IV, juntamente com a análise dos dados estatísticos levantados sobre o mercado de trabalho da cidade de Maringá.

Autor: Aparecido Pires de Moraes Sobrinho, 2014.

Capítulo II - SÍNTESE DO CENÁRIO ECONÔMICO BRASILEIRO

É importante, mesmo que brevemente sintetizar a economia nacional à qual estamos analisando as condições de formação escolar e mercado de trabalho, sem deixar de considerar os acontecimentos internacionais que acabam influenciando diretamente no modo como os governos irão atuar. Assim, este capítulo procura explicar como o Sistema Educacional e o mercado de trabalho está relacionado.

A economia brasileira apresentou quatro fases distintas. A primeira compreendeu todo o período anterior a 1930, caracterizou-se pela predominância da defesa dos interesses dos setores comercial e agrícola, principalmente a valorização da cafeicultura em detrimento do setor industrial. A segunda fase foi de 1930 até meados de 1950, nesse período a política econômica brasileira passou a apoiar o crescimento da produção industrial, sem deixar de lado o setor agrícola (cujo principal produto era o café, já em crise). Em terceiro, a partir de 1957, o setor industrial passa a ser prioridade no país (SUZIGAN, 1975), inclusive submetendo a agricultura aos interesses dos grandes grupos econômicos internacionais sediados no país, resultando em mudanças nas relações sociais de produção agrícola. Por fim, um quarto momento chamado Meio Técnico-Científico-Informacional que ocorre a partir da década de 1970 até os dias atuais e envolve novas relações de trabalho, de produção e de consumo. Período caracterizado pela união entre técnica e ciência, regidos pelo mercado global (SANTOS, 2008).

Logo, temos para o mercado de trabalho quatro momentos: primeiramente a necessidade de trabalhadores para o campo, sem grandes exigências de formação escolar; num segundo momento, um período de transição e crise no campo, gerando a necessidade de mudanças nas relações sociais de produção; um terceiro momento de introdução de novas tecnologias e aprimoramento da produção tanto no campo como na indústria; e por fim, o Meio Técnico-Científico-Informacional, refletindo assim na exigência cada vez maior de mão de obra qualificada e técnica, instruída no uso do computador e de novas tecnologias.

Uma vez exposto as etapas da política econômica brasileira e do mercado de trabalho, trataremos primeiro do setor agrícola, e posteriormente o inicio e desenvolvimento da industrialização.

2.1 O contexto econômico agrícola do Brasil a partir da década de 1930

O principal produto moderno a ter maior peso nas exportações nacionais foi o café, graças às condições naturais favoráveis ao seu plantio (qualidade do solo e clima). A lavoura cafeeira no país teve seu crescimento irregular, sem harmonia entre as novas plantações. A expansão do café algumas vezes ocorria ao mesmo tempo em que outras regiões entravam em declínio. Mas seu declínio era inevitável graças a superprodução, se produzia mais do que o mercado internacional era capaz de absorver. Os preços despencavam, a solução encontrada pelo governo era a compra e a destruição do produto (TRINTIN, 1989; PRADO JUNIOR, 1994).

A partir de finais do século XIX, havia sinais evidentes de superprodução de café no mercado mundial, tanto que em 1906, foi criado o acordo de Taubaté-SP, com o objetivo de regular à demanda. Essa crise se manifestou sem precedentes em 1929 com a quebra da bolsa de valores.

Porém, antes de 1929 os EUA procurando conter a bolha que se formava em Wall Street adotou uma política monetária restritiva. O Brasil que utilizava os empréstimos internacionais para manter o preço do café estável se viu em situação difícil (ABREU, 2010), pois foi um dos que sofreu com essa política restritiva, uma vez que sustentava sua economia nas exportações desse produto.

Diante da crise de 1929, a produção de café sofreu um golpe, que atingiu a economia brasileira, declinando o preço do café, consequência da depressão mundial que se deu e por conta da superprodução no mesmo período. A depressão mundial e a superprodução refletiram negativamente no setor exportador brasileiro, haja vista que o Brasil era um grande exportador de café e dependente economicamente deste produto (TRINTIN, 1989).

A intervenção governamental no mercado do café entre os anos de 1930 e 1934 foi responsável por várias medidas para manter seu preço estável, entre elas o controle da oferta do produto. De um lado, o governo comprava parte do café produzido e o destruía, com isso os preços do produto se sustentavam, garantindo certo nível de renda e de emprego, ao mesmo tempo o governo proibiu a expansão da produção (PADIS, 1981a).

Durante os anos de 1932 e 1943, “[...] foram destruídas mais de 75 milhões de sacas de café, quase o triplo do consumo mundial em um ano representativo. Para viabilizar as compras de café o governo utilizava a taxação sobre as exportações de café e também transferia recursos orçamentários.” (ABREU, 2010, p. 5).

A partir de 1953 o café brasileiro diante da crise no mercado internacional começa a deteriorar-se em consequência da queda nos preços do produto e da ampliação da produção nos países concorrentes. Como consequência a atividade cafeeira nacional recebe cada vez menos incentivo para o seu desenvolvimento (PADIS, 1981b).

Mesmo em uma conjuntura desfavorável, o setor cafeeiro continuou a se expandir no Estado do Paraná. Primeiro por conta dos solos férteis do norte, em segundo pela grande extensão de terras virgens. Estes dois fatores foram responsáveis por altos níveis de produtividade e por lucros garantidos. Outro fato importante foi o caráter econômico da região norte-paranaense, cuja produção era baseada na pequena propriedade utilizando o trabalho familiar, oposto do que ocorria no Estado de São Paulo, grande propriedade com utilização de um maior contingente de mão de obra assalariada, gerando consequentemente maior custo monetário (TRINTIN, 1989).

É importante mencionar que a economia no Estado do Paraná passou por períodos e ciclos econômicos distintos sem manter relações entre essas conjunturas. No início de sua colonização mais dirigida, o Paraná passou por três subsistemas econômicos: O norte do estado encontrava-se dependente da economia paulista, funcionando como um prolongamento do mesmo; o sudoeste mantinha um vinculo econômico com o Rio Grande do Sul; e o chamado “Paraná velho” foi à única parte do estado considerada paranaense (PADIS, 1981b), pois representou a ocupação que partiu de Curitiba para o interior do Estado.

Durante o período de 1920 a 1950 a situação econômica e populacional do Paraná era um pouco diferente de São Paulo. A ocupação do Norte do Paraná, a partir de 1924, se deu principalmente por causa da alta do preço da terra no Estado de São Paulo, e também por causa de doenças que atingiram seus cafezais. Entretanto, foi a partir de 1930 que a ocupação do Norte do Paraná ocorreu intensivamente (PADIS, 1981a).

A Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), empresa de capital inglês, fez a colonização mais bem implementada na região. A CTNP interessou-se pelo norte do Paraná, compram dois lotes de terra para produzir algodão e, sua intenção era substituir e/ou complementar a produção de algodão que já ocorria nas colônias inglesas na África. O algodão era a matéria prima utilizada na indústria têxtil britânica. Contudo, em razão da falência do empreendimento a CTNP muda os planos iniciais e em 1925 estabelece um projeto imobiliário nas terras paranaense (PADIS, 1981a).

Durante a II Guerra Mundial o governo brasileiro proibiu a propriedade de terras em nome de estrangeiros, o que obrigou em 1944 a venda da companhia a um grupo de

banqueiros paulistas. Em 1951 a companhia passa a ser chamada Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP), embora tenha ocorrido sua compra em 1947.

Mesmo em crise no Estado de São Paulo, alguns eventos ocorreram durante a década de 1940 favorecendo a cafeicultura no Paraná. Em consequência das geadas, que ocorreram nos primeiros anos da década de 1940, paralelamente a instabilidade do mercado internacional, diversos produtores abandonaram o plantio de café no Estado de São Paulo. Em resposta a crise o governo federal colocou fim a política de controle da oferta e suspendeu a destruição da produção em 1944. Foi só após o fim da II Guerra Mundial que foi liberado a expansão dos cafezais (PADIS, 1981b).

A comercialização do café gerava uma receita favorável para o Estado do Paraná por meio da cobrança de impostos. Ocorreu um crescimento de 368% entre os anos de 1944 a 1953. Assim, o governo do Paraná percebendo a possibilidade de ter a produção cafeeira como “carro chefe” de sua economia, passa a proteger e até incentivar a atividade na região (TRINTIN, 1989).

O sucesso da cafeicultura no Paraná e consequentemente a rápida ocupação populacional do norte paranaense se deu basicamente devido à qualidade das terras, da política econômica do governo, do escoamento da produção utilizando as ferrovias que estavam se consolidando na região, bem como a fácil aquisição de terras no Estado (CHIES; YOKOO, 2012), mas principalmente porque, diferente do Estado de São Paulo em que a mão de obra cafeeira era paga, no Norte do Paraná a exploração do trabalho foi feito por meio da mão de obra familiar, parte da organização da pequena propriedade.

De 1946-1947 a produção do café no Paraná cresce, tornando-se um decênio mais tarde o principal Estado produtor. Além disso, no norte do Paraná houve intensa mobilidade de trabalhadores que chegavam em busca de melhores condições financeiras, principalmente no campo, estimulados pela cafeicultura. Esses trabalhadores não possuíam formação escolar nem técnica, pois não existia exigência por mão de obra qualificada. Eles compravam suas terras e iam produzir café para exportação além de produtos para consumo próprio.

A produção de café no Paraná ultrapassa o Estado de São Paulo entre os anos de 1959/60, tornando-se o principal produtor de café, representando 46,9% da produção nacional, e São Paulo com 35,4%. Durante os anos de 1962/63, a produção paranaense alcança a cifra de 62,8% do total nacional (TRINTIN, 1989).

Entretanto, durante a década de 1950, enquanto o Paraná se especializava na produção agrícola, principalmente o café, o Estado de São Paulo passava por profundas transformações com o investimento na industrialização (TRINTIN, 1989).

A partir da década de 1970, a produção cafeeira paranaense entra em declínio, reflexo das políticas agrícolas adotadas desde a década de 1950. A geada de 1972, a “ferrugem” em 1973, e novamente a geada negra de 1975, dizimou quase que por completo o setor cafeeiro paranaense (TRINTIN, 1989).

Com a perda da importância do café, surge lentamente no Brasil um novo produto que substituiu o café como principal produto de exportação. Assim, após 1964 a plantação de soja oriunda do Rio Grande do Sul chega definitivamente no Paraná na década de 1970 (SANTOS; SILVEIRA, 2012). Diante disso, a soja passa de um produto sem importância ao principal produto agrícola da região entre as décadas de 1970 e 1980.

O cultivo de soja utiliza durante todo o processo de: preparo do solo, plantio, manutenção e colheita, o uso intensivo de maquinários e defensivos agrícolas que favorecem a produtividade. Mas, para a força de trabalho traz o problema do corte de vagas, pois não é mais necessário grande contingente de mão de obra, basta um reduzido número de trabalhadores qualificados para operar as máquinas modernas que aos poucos vão sendo introduzidas no espaço agrícola.

Após a década de 1970, quando o café é erradicado, dando espaço para outras culturas agrícolas, o campo, que empregava grande contingente de mão de obra por causa do tipo de cultura produzida (o café), “esvazia-se” consequência da mecanização. Dispensados, os trabalhadores rurais são “obrigados” a sair do campo e se fixar nas cidades ou mesmo em novas fronteiras agrícolas (MENDES; SCHIMIDT, 2006).

A década de 1970 é marcada pela modernização da agricultura e pela revolução verde, que foram propostas de ampliação da ação do capitalismo no campo, levando para este espaço um modelo de uso intensivo de fertilizantes e agrotóxicos, além da substituição da força de trabalho por máquinas. Esse modelo visava o aumento da produção/produtividade e da maximização dos lucros na agricultura.

Entretanto, o esvaziamento do campo em decorrência da modernização capitalista foi um processo seletivo, pois fez com que uma parcela da população que foram para as cidades fossem excluídas dos empregos formais (por não possuírem qualificação técnica para o trabalho na indústria) e acabaram por encontrar trabalho no setor informal (SANTOS, 2012).

Além disso, muda-se o modo de produzir no campo. Antes se praticava uma agricultura tradicional, dependente de fatores naturais e com intensiva utilização de mão de obra. Com a introdução de novos cultivos, novas técnicas e máquinas, o espaço rural acaba ajustado á lógica capitalista de produção: baixa utilização de mão de obra, alta produtividade, grande escala e produção destinada a exportação.

O processo de “[...] mudança no modo de produção agrícola ocorre paulatinamente com a introdução de máquinas e implementos agrícolas, de adubos químicos, de defensivos agrícolas (hoje agrotóxicos) etc. Todo esse processo é denominado de "**modernização da agricultura**”.” (FOSCHIERA, 2005, p. 19).

O governo federal, procurando efetivar a modernização da agricultura, cria um aparato estrutural para facilitar a mudança: introduziu o *crédito rural* para garantir o financiamento aos agricultores que adotassem as novas regras de produção; criou *órgãos de extensão rural* para levar até os produtores, as novas tecnologias; contratou *empresas* que desenvolveram *pesquisas* e se responsabilizaram pela concepção e adaptação das novas tecnologias ao mercado de trabalho; estimulou a criação de *cooperativas agrícolas* que foram encarregadas da comercialização da produção e criou os *sindicatos de trabalhadores rurais* para prestarem assistência aos agricultores (FOSCHIERA, 2005).

Se antes da década de 1970, a população que trabalhava no campo não possuía uma formação escolar de nível superior, até por que essa formação não era requisito para desempenhar o trabalho agrícola, tais exigências mudam, pois as condições apresentadas pelo modo de produção capitalista também mudam. As máquinas acabam por substituir o trabalho manual. Consequentemente a busca por empregos, tanto na cidade quanto no campo, introduz a exigência de uma mão de obra qualificada, adequada aos novos cargos criados pela modernização tecnológica, dificultando a entrada no mercado de trabalho de analfabetos ou com pouca escolaridade.

Essas mudanças foram acompanhadas de mudanças também na educação, muito mais por imposições dos órgãos supranacionais que financiavam essas obras de “modernização” do que por interesse ou reconhecimento da necessidade educacional do país frente às novas mudanças.

Ao mesmo tempo em que se modernizava o campo, se desenvolvia no país a indústria, que, com novas tecnologias enxugava os postos de trabalho.

2.2 O contexto econômico urbano do Brasil a partir da década de 1930

O contexto econômico do espaço urbano brasileiro durante a década de 1930 (sobretudo no Estado de São Paulo) sofreu um maior impulso da indústria brasileira. A acumulação de capital oriunda da exportação do café foi responsável pela diversificação e crescimento do setor industrial. Assim, a indústria expandia-se articulando as regiões do país em um processo de integração do mercado nacional. Nesse período houve melhora do sistema

rodoviário, e cancelamento dos tributos estaduais que sobretaxava o comércio entre os Estados (TRINTIN, 2006).

Mas, foi a partir de meados da década de 1950 que a indústria teve um maior impulso no Brasil e "[...] se direcionou para a montagem de forças produtivas tipicamente capitalistas [...]" (TRINTIN, 2006, p. 29).

Outro fato importante ocorrido na década de 1950 foi o Plano de Metas implantado pelo governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960), que procurou criar e modernizar a infraestrutura básica do país (os ramos mais beneficiados foram: material de transporte, material elétrico e mecânica) dando suporte à acumulação de capital nacional (TRINTIN, 2006).

Posteriormente, a década de 1970 foi o marco do crescimento e desenvolvimento do setor industrial no Paraná. O setor industrial paranaense concentrava seu maior índice de produção na região de Curitiba (35%). As microrregiões do Estado que se destacavam nesse período foram: Londrina (12%), Ponta Grossa (9%) e Maringá (6%); cujo foco era a produção dos gêneros químicos, produtos alimentares, madeira e papelão (TRINTIN, 2006).

Após a década de 1970, ocorreu no Estado do Paraná uma maior diversificação da produção industrial e modernização tecnológica, que contribui para uma maior agregação de valor e diminuição de perdas deste setor. Destacam-se, além das anteriores, a indústria têxtil, indústria mecânica e a indústria de material de transporte, com destaque para a fabricação de ônibus e caminhões pela Volvo, que passa a atuar no estado (TRINTIN, 2006).

O crescimento da indústria no Paraná e sua espacialização durante os anos de 1974 a 1985 foram reflexos das políticas de atração de investimento privado perpetuado pelo governo estadual. Desse modo desenvolve-se o parque industrial do Paraná, com a instalação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), no interior se destacando principalmente Londrina, Ponta Grossa e Maringá (TRINTIN, 2006).

Portanto, podemos dizer que no Brasil entre os anos de 1930 a 1980, o modelo econômico adotado,

> [...] foi o de substituição de importações industriais; a infraestrutura de apoio tomou a forma de rede rodoviária, interligando as diversas regiões do país e, entre as medidas de apoio, tivemos a reserva do mercado nacional para os produtores locais, a criação de grupos executivos destinados a viabilizar setores importantes como o automobilístico, o de papel e celulose, a construção naval e diversos outros. (MAGALHÃES, 2010, p. 19)

Logo após este período, de 1980 em diante, a situação nacional foi conduzida por uma visão neoliberal consolidada pelo Consenso de Washington em 1989. As recomendações para

as nações emergentes eram de aderir ao Estado mínimo e sem intervenção na economia, estendia-se a manutenção do respeito à propriedade privada e o cumprimento dos contratos. Diante disso, ao Estado caberia garantir o equilíbrio econômico: o cambial, o fiscal e o monetário. Já o mecanismo de mercado deveria comandar a economia de modo amplo e irrestrito, com abertura da economia nacional as movimentações de capitais e mercadorias internacionais (MAGALHÃES, 2010).

A década de 1990 é marcada pela implantação do Plano Real, mudança na dinâmica econômica nacional, entrada de grande volume de capitais externos e maior abertura e estabilidade da economia brasileira. Nesse contexto, o Paraná se aproveita das novas oportunidades e atrai investimentos, gerando nova perspectiva no desenvolvimento industrial (TRINTIN, 2006). É também nesta década que o Estado brasileiro investe na política de privatização das empresas públicas. O Plano Nacional de Desestatização (PND) criado pela Lei n° 8.031/1991 foi responsável por privatizar entre os anos de 1991 a 2002 um total de 69 empresas e participações estatais federais dos ramos: elétrico, petroquímico, mineração, portuário, financeiro, informática e ferroviário (MATTOSO, 2010).

Saliente-se ainda, que durante o período de 1985 a 1998 a indústria no Paraná apresentou um maior crescimento que a indústria nacional, impulsionando o parque industrial paranaense a se tornar o quarto mais importante do Brasil, ficando atrás apenas de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Com destaque na década de 1990 para as montadoras de veículos (TRINTIN, 2006).

No final da década de 1990 a 2000, a economia paranaense refletiu as mudanças nacionais, ditadas pelo aprofundamento da abertura comercial, desregulamentação dos mercados e pelas privatizações, momento conhecido de reestruturação industrial (LOURENÇO, 2005).

Assim, durante os anos de 1995 a 2007 a indústria paranaense cresceu em média a uma taxa anual de 2,7%, os ramos responsáveis por esse resultado foram: refino de petróleo, alimentos e automobilístico. A agroindústria no Paraná manteve a importância de sua produção de alimentos e bebidas, com destaque nos segmentos de laticínios, açúcar e conservas. Além disso, o setor de serviços vem se destacando por sua relação com os avanços causados pelas tecnologias de informação e comunicação (IPARDES, 2010, 2016), com destaque para o Arranjo Produtivo Local (APL) de software em Maringá e região, que possui quase 60 empresas cadastradas, desenvolvedoras de software (APL, 2015).

Após a caracterização da economia nacional, dependente do setor agrícola até a década de 1970, e também de grande contingente de mão de obra, mesmo aqueles com baixa

escolaridade e formação técnica, observa-se a entrada tímida da industrialização na década de 1930 e sua consolidação na década de 1950 e 1960. Com o deslocamento do centro de decisões para a área urbana com a “perda da importância” do campo, a urbanização das cidades apresenta um crescimento urbano desordenado, agravado ainda mais pelo deslocamento da população “expulsa” do campo.

Para o desenvolvimento da economia brasileira, já não satisfazia uma mão de obra desqualificada, fazia-se necessário por conta das mudanças tecnológicas, trabalhadores com formação escolar e técnica. Estava em declínio às vagas no mercado de trabalho para os analfabetos e as pessoas sem instrução formal.

É em decorrência deste contexto econômico que o debate da educação nacional caminhou, ora com total liberdade de debate, ora sendo reprimido por governos autoritários.

Assim, nada mais natural do que uma síntese de como se deu a formação e consolidação do Sistema Educacional brasileiro. Um sistema, que, mesmo nos dias atuais ainda está em plena transformação, carregado de preconceitos e procurando efetivar uma educação que seja capaz de dar uma formação para o trabalho e para a cidadania, dogmas da ideologia neoliberal.

Autor: Aparecido Pires de Moraes Sobrinho, 2014.

Capítulo III - O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

A organização do sistema de ensino brasileiro, foi marcado por momentos em que o debate foi produtivo e trouxe melhorias para o ensino, e momentos em que a conjuntura politica formada por governos autoritários reprimiu o debate democrático.

Um dos debates presentes no sistema de ensino referia-se a definição quanto a formaçào que se queria oferecer na rede escolar. Deveria ser geral ou específico a cada região do país? Um debate que até hoje permanece nos conflitos da organização do sistema de ensino.

O importante é considerar que mesmo com os debates que se seguiram, o ensino no Brasil ainda está longe de assegurar uma educação geral e alinhada com o mercado de trabalho.

Sendo assim, consideramos que a dificuldade do trabalhador conseguir um emprego possui relação com o Sistema Educacional, que até hoje debate questões que não consegue resolver, uma delas, a quem formar.

3.1 A organização do Sistema de Ensino no Brasil: histórico sobre a rede escolar

A educação no Brasil passou por várias reformas que moldou o que representa hoje. Antes de entrarmos na discussão faz-se necessário uma breve introdução de como foi o desenvolvimento do Sistema Educacional durante o Brasil colonial, para que seja possível compreender o atual quadro do Sistema Educacional brasileiro. Mesmo voltando tanto no passado é importante trazer alguns desses acontecimentos, já que o atual momento da educação brasileira não é fruto do presente e sim resquício de um passado conturbado.

Nos dois primeiros séculos durante o Brasil Colônia, os jesuítas foram os responsáveis pela difusão da educação. Uma educação clássica e humanista, fornecedora dos ideais europeus, e que atendia a elite brasileira, ou que poderia se chamar de elite. Era uma educação que não mantinha vínculo com a realidade da colônia, desinteressava-se por ela, e tinha a pretensão em mantê-la alienada para que não oferecesse perigo à estrutura política vigente da época. Até 1759 perdurou esse “Sistema Educacional”, mas após a expulsão dos jesuítas as atividades educacionais cessaram (XAVIER, 1990) e o Brasil ficou 60 anos sem escolas funcionando oficialmente para atender sua população, sendo que a elite deslocava-se para a Europa e fazia sua formação (CUNHA, 2012).

Entre 1759 a 1822, o financiamento e a administração da educação ficaram a cargo do governo metropolitano, mas demonstrava-se pouco preocupado em efetivar na colônia um Sistema Educacional eficiente. Reduzindo a educação colonial a poucas “escolas e aulas régias”, deixando a educação destituída de recursos suficientes para manter um mínimo de qualidade e quantidade de escolas (XAVIER, 1990). Assim, tínhamos no Brasil uma rede escolar e não um Sistema Educacional.

Somente após a Proclamação da Independência em 1822, durante o Império do Brasil, iniciaram-se os debates e projetos com propostas para a criação de um Sistema Educacional nacional. Foi em 3 de maio de 1823, que Dom Pedro I discursa sobre a importância de uma legislação própria para a educação pública nacional. Mas, apenas em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a primeira lei regularizando a educação pública nacional, o Decreto das Escolas de Primeiras Letras (XAVIER, 1990).

Entretanto, a Lei de 15 de outubro de 1827 não iniciou um sistema nacional de educação pública, pois no ano de 1834 foi aprovado o Ato Adicional à Constituição do Império, que desobrigou o governo central a cuidar das escolas primárias e secundárias, passando a responsabilidade aos governos provincianos (SAVIANI, 2003). Varias outras discussões se seguiram até o fim do Império sem lograr êxito, e mesmo após a Proclamação da Republica em 1889 (República Velha, 1889-1930) a educação popular permaneceu descentralizada e de responsabilidade das antigas províncias, agora elevadas à condição de Estados Federados (SAVIANI, 2003). Alguns avanços vinham desses Estados, que durante a década de 1920 buscavam organizar um sistema de ensino estadual que pudesse formar o sistema de ensino nacional.

A escolha da década de 1930 para iniciarmos o estudo sobre as mudanças na educação e no mercado de trabalho está relacionada à chegada de Getúlio Dornelles Vargas ao poder. Mas, reconhecemos que os Estados buscando uma organização de ensino nacional já vinham implementando mudanças desde a década de 1920.

Com a tomada do poder por Getúlio Vargas (1930-1945) a industrialização, o setor de serviços e a urbanização do Brasil se intensificam e o problema da instrução pública volta à tona na sociedade. Grupos urbanos passam a solicitar educação e escolas. Surge assim o sonho de ver os filhos livres de serviço físico bruto e a escola aparece no horizonte como salvação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Logo, o analfabetismo é visto como uma doença a ser erradicado, um atraso ao desenvolvimento do país. Desenvolvimento este que buscou consolidar a indústria, sinônimo de riqueza em oposição ao campo, que era visto como atrasado. Uma concepção liberal,

tratada aos moldes europeus tomou o pensamento pedagógico brasileiro que o influencia até hoje.

De acordo com Padis (1981a, p. 52), “se antes era necessário se concentrar na agricultura, a partir de 1930, e sobretudo depois da II Guerra Mundial, os políticos dos países subdesenvolvidos empenharam todas as forças e todos os recursos no processo de industrialização.”.

Portanto é a partir do governo de Getúlio Vargas que a educação passa a ser objeto de interesse por parte do governo federal, deixando de ser responsabilidade dos Estados. A preocupação com a falta de mão de obra qualificada nas cidades brasileiras, aptas a preencherem as vagas de emprego disponíveis na indústria em ascensão, fez com que em novembro de 1930 fossem criados dois ministérios, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde. Getúlio promove a reforma no ensino nacional difundindo que o país necessitava de cursos profissionalizantes e técnicos que dessem respostas ao atual momento pelo qual passava a economia nacional (NETO, 2013).

Dermeval Saviani (2003) enumera algumas medidas relativas a educação que foram importantes e tiveram um alcance em nível nacional durante os anos de 1930 à 1950, foram: 1931: reformas do Ministro Francisco Campos; 1932: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que promoviam a construção de um sistema nacional de educação; 1934: a nova Constituição exigia a fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE); 1946: nova Constituição e criação de uma lei nacional referente ao ensino primário, obrigatório e gratuito; 1947: inicia a elaboração de um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), só aprovada em 1961 no governo de João Belchior Marques Goulart (1961-1964).

Na Constituição Federal de 1934 o governo passou a ser o responsável por traçar as diretrizes da educação nacional, e não mais os Estados. Logo, as diretrizes estavam a cargo do governo federal, aos Estados cabiam à organização e a manutenção de seus sistemas de ensino (WEREBE, 1997). Além de reconhecer a atuação dos sindicatos e das associações profissionais (art. 120), estabeleceu o amparo da produção e das condições do trabalho na cidade e no campo; determinou não haver distinção entre o trabalho manual e trabalho intelectual ou técnico; sobre o trabalho agrícola, apoiou a fixação do homem no campo e prometeu, mas não cumpriu, a garantia da educação rural (art. 121) (BRASIL, 1934).

A legislação trabalhista propôs leis para melhorar as condições do trabalhador, foram elas: proibiu a diferença salarial para um mesmo trabalho; fixou um piso salarial mínimo e que fosse capaz de satisfazer as necessidades normais do trabalhador; definiu o trabalho diário

em no máximo 8 horas; proibiu a contratação de menores de 14 anos em vagas de emprego; proibiu a contratação de menores de 16 anos em trabalho noturno; proibiu a contratação de trabalhadores menores de 18 anos e de mulheres em indústrias insalubres; aprovou o direito ao repouso diário e semanal; aprovou leis trabalhistas que indenizavam os trabalhadores dispensados sem justa causa; passou a dar assistência médica e sanitária aos trabalhadores e gestantes; regulamentou profissões; reconheceu convenções coletivas e de trabalho (BRASIL, 1934).

Estabeleceu ainda que toda empresa industrial ou agrícola que estivesse fora dos centros escolares com mais de 50 funcionários, e no mínimo 10 analfabetos, eram obrigados a proporcionar o ensino (art. 139).

Sobre o PNE estabeleceu os seguintes objetivos: ensino primário integral e gratuito; promoção da gratuidade da sequência educacional a fim de tornar o ensino acessível; liberdade de ensino em todos os graus e ramos; a garantia de que em estabelecimentos privados o ensino deve ser ministrado no idioma português; limitar a quantidade de matriculas levando em consideração a capacidade do estabelecimento, além da aprovação de outras medidas (BRASIL, 1934).

Notamos uma série de dificuldades na elaboração de um modelo educacional que pudesse abranger a todo o território nacional dando respostas às necessidades produtivas do país. No início, a educação era de responsabilidade das províncias e só após 1930 passa a ser do governo federal. Assim, juntamente a elaboração das políticas governamentais, ocorria um debate intelectual entre duas correntes de pensadores que defendiam modelos educacionais que pudessem resolver o problema da formação escolar da população brasileira. Um grupo defendia a educação geral e outro uma educação especifica ao meio onde morava a população.

3.2 Debate entre formação escolar: específica ou geral?

Durante as décadas de 1920-1930, ocorreu um debate sobre a situação do ensino no Brasil e o modelo que era mais oportuno para o ensino no país. Duas correntes merecem destaque, o primeiro foi o movimento para um ensino geral, o segundo para o ensino específico.

Fausto desenvolve um panorama geral de como foi o debate entre as duas correntes.

> A ação do Estado no setor educativo relacionou-se intimamente com movimentos na sociedade, envolvendo educadores e a elite cultural [...]. Esses movimentos vinham da década de 1920 e ganharam maior ressonância

> após a Revolução de 1930. Podemos falar de duas correntes básicas opostas: a dos reformadores liberais e a dos pensadores católicos. A igreja Católica enfatizava o papel da escola privada, defendia o ensino religioso tanto na escola privada como na pública - neste último caso em caráter facultativo e diferenciado segundo o sexo. [...] Os educadores liberais sustentavam o papel primordial do ensino público e gratuito, sem distinção de sexo. Propunham o corte de subvenção do Estado às escolas religiosas e a restrição do ensino religioso às entidades privadas mantidas pelas diferentes confissões. O ponto de vista dos reformadores liberais foi expresso no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, [...] lançado em março de 1932. Seu principal redator foi Fernando de Azevedo, [...] Anísio Teixeira e Lourenço Filho entre outros. [...] A partir de uma análise das finalidades da educação, propunha a adoção do princípio de "escola única", concretizando, em uma primeira fase, em uma escola pública e gratuita, aberta a meninos e meninas de sete a quinze anos, onde todos teriam uma educação igual e comum. Os "pioneiros" defendiam a ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema escolar para livrá-lo das pressões de interesses transitórios. (1995, p. 339-340)

Portanto o debate entre as duas correntes se dava em torno de um modelo de ensino especifico a cada local de moradia do educando e outro geral, sem distinção se a escola estava localizada no campo ou na cidade.

Sud Mennucci foi o defensor do ensino específico (Ruralismo Pedagógico) a cada região onde o aluno vivia (espaço rural, espaço urbano ou litorâneo). A outra corrente chamada Escola Nova, presente em poucas escolas urbanas e mais influentes na cidade do Rio de Janeiro, entendia que o futuro econômico do Brasil estava na questão industrial e não na agrícola, seu principal expoente foi Anísio Teixeira. Para este autor o ensino não devia ser diferenciado pela região onde morava o aluno, e sim ser assegurada uma formação geral tornando o futuro trabalhador apto a ocupar qualquer emprego em qualquer região do país.

Para melhor entendermos o que aconteceu com as escolas rurais, aprofundamos o conhecimento sobre o debate denominado: Ruralismo Pedagógico.

3.2.1 Sud Mennucci e o Ruralismo Pedagógico

O Ruralismo Pedagógico foi uma corrente composta pelos pensadores: Sud Mennucci e Carneiro Leão (RAMAL, 2011). Porém, teve como principal defensor e representante Sud Mennucci[7]. Essa tendência pedagógica surge como um mecanismo de fixar o homem no campo “impedindo” que abandonasse o cultivo e fosse para a cidade trabalhar na indústria.

[7] Filho de imigrantes italianos, Mennucci nasceu em Piracicaba no dia 20 de janeiro de 1892 e faleceu 22 de julho de 1948 aos 56 anos. Ocupou diversos cargos públicos e atuou como professor, jornalista, geografo e historiador. Foi diretor da Imprensa Oficial do Estado; presidente do Centro do Professorado Paulista; Diretor

Embora Mennucci tenha recusado a formação agrícola proposta pelo pai e morasse na cidade foi um dos principais defensores da fixação e permanência do homem ao campo. A escola presenciada por Mennucci em São Paulo era de excelente qualidade, entretanto continuava sendo uma escola elitizada, para poucos. Não existiam vagas para todas as crianças nas escolas estaduais, principalmente na capital (GIESBRECHT, s/d). O Estado de São Paulo foi um dos primeiros estados a pensar um sistema de ensino; exigência de sua economia, beirando o apogeu da industrialização.

Assim, Mennucci (1934) entendia a crise na educação como um fato universal e que se iniciou após a industrialização dos países centrais em resposta as inúmeras descobertas cientificas (máquinas que faziam o trabalho humano, remédio para dor de cabeça, descobertas para a indústria, dentre outras). Sendo assim, a industrialização criou no imaginário popular a necessidade de acessar as conquistas científicas, o direito ao conforto que os bens materiais proporcionam no dia a dia.

Em resposta a produção em larga escala e ao conforto proporcionado pelos produtos e serviços, o trabalho se modificou de modo rápido (MENNUCCI, 1934). A desvalorização do trabalho manual advém em parte da educação jesuítica, e posteriormente da concepção cepalina[8] fluente a partir da década de 1940 na América Latina.

No meio rural, o método de ensino em sala de aula, enaltecia a cidade em detrimento do campo, causando nos estudantes repulsa por tudo que é relacionado à terra. Assim, a única saída para fugir desse fardo agrícola é dirigindo-se para a cidade, intensificando o êxodo rural (MENNUCCI, 1934) e o processo de urbanização intenso até a década de 1990. O grau de urbanização no ano de 2010 foi: no Brasil 84% da população urbana, no Paraná 85% e Maringá quase a totalidade de sua população vivem na cidade, 98%.

No contexto em que Mennucci debatia, vê-se que a formação dos indivíduos não era uma condição necessária para o trabalho na indústria. Na fábrica[9], onde a produção era parcelada em pequenos movimentos ou tarefas e repetida diversas vezes durante o dia não exigia uma formação educacional mínima, este modelo esteve presente entre 1910 e 1970.

Assim, Mennucci (1934) relaciona o êxodo rural com o tipo de formação recebida nas escolas rurais. Para ele o conteúdo que se ensinava na cidade e no campo eram os mesmos. Tecia críticas à importação de modelos educacionais aplicados na Europa, com suas

---

Geral do Ensino no Estado de São Paulo (por três mandatos); participou dos censos escolares e nacionais e nos fatos ocorridos em São Paulo durante a revolução de outubro de 1930 e julho de 1932 (GIESBRECHT, s/d).

[8] Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

[9] Esse modelo de fábrica faz referência a décadas anteriores a 1930, lançamento do livro de Mennucci, e que nos dias atuais a indústria, dependendo do ramo (ex. automobilística, petroquímica, nanotecnologia, etc.), exige cada vez mais uma mão de obra especializada e que saiba produzir em equipe.

peculiaridades econômicas, sociais e culturais e implementados em outras realidades tão diferentes como a brasileira.

Evidência do seu pensamento geográfico, Mennucci propõe três modelos de ensino a serem aplicados no Brasil, levando em consideração a realidade do país, "[...] dividia o homem brasileiro em três tipos: o urbano, o rural e o marítimo. Dizia que, pelo primeiro, se fazia quase tudo; pelo segundo, quase nada; e pelo terceiro, nada." (GIESBRECHT, s/d, p. 60).

Estes modelos eram regionalistas. Um modelo de escola aplicada exclusivamente ao homem rural, outro ao homem urbano e um terceiro ao homem do litoral. Para cada região deveria ser aplicado um modelo de ensino especifico, com professores nascidos no meio onde lecionasse, com conhecimento profundo. Só assim, seria assegurado um ensino eficaz e capaz de evitar o êxodo.

Mattos complementa que:

> Mennucci reivindicava que a educação fosse desenvolvida em função da economia ambiente, servindo como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, sendo ela a propulsora, ou o agente e reagente da organização do trabalho, pois ele entendia que a educação é sempre reflexo das condições de trabalho de um povo. (2004, p. 4)

Como é habitual, o debate sobre o Ruralismo Pedagógico atinge a literatura, e em 1917, Tales Castanho de Andrade, amigo de Mennucci, lança o livro *Saudade*[10]. O livro se resume em demostrar os benefícios que é a vida no campo e como na cidade a população sofre por não ser dona dos meios de produção tendo que comprar tudo o que precisava para sobreviver (ANDRADE, 2002).

Para reverter à imagem negativa que existia do campo a escola necessitava adaptar-se a realidade do homem rural, e deveria começar pela formação dos professores que iriam compor seu corpo docente.

Mennucci dizia que

> Uma escola normal, portanto, para a formação de professores rurais, deve ter estas três diretrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio. (1934, p. 83)

[10] O livro conta a história de uma família que vende sua propriedade rural e se muda para a cidade buscando os confortos do meio urbano (MATTOS, 2004). Entretanto, com o tempo e sem conseguir um emprego promissor o pai desta família se vê endividado e sem perspectiva de melhoras. Por obra de uma reviravolta econômica esta família consegue comprar outra propriedade rural e regressar ao campo.

Outro problema, já presente na época, referia-se a propriedade da terra. Sem a propriedade a população do campo se via tentada a ir embora para a cidade.

Neste debate, Werebe (1968) discorda de Mennucci e diz existir um exagero na supervalorização da responsabilidade dado a escola pelo êxodo rural. Para a autora, há condições objetivas para que as populações do campo se sintam inferiores e procurem na cidade condições melhores de vida. É um exagero imaginar que só a escola possa resolver todos os problemas sociais, esta crença, repousa no poder mágico da escola idealizada por teorias que esquecem as relações da educação com os fenômenos sociais.

Não iremos detalhar os outros modelos propostos por Mennucci (urbano e litorâneo), mas aprofundamos o que o autor propõe de melhoria no ensino para o campo, justificando que a maior parte da população brasileira morava no meio rural, e que este era o maior responsável pela economia nacional. No Censo Demográfico de 1940, 69% da população brasileira se encontrava no campo. Em síntese, para o autor, o ensino nacional deveria ter um currículo para cada realidade regional. Um modelo específico há cada meio.

Opondo-se às ideias de Mennucci, encontra-se Anísio Teixeira.

3.2.2 A Escola Nova e as contribuições de Anísio Teixeira

A segunda corrente de educadores que defendiam o ensino geral foi formada por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Manuel Bergstrom Lourenço Filho, autores que foram influenciados pelo filósofo norte-americano John Dewey e sua pedagogia da Escola Nova ou Escolanovismo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Esta corrente tinha um pensamento oposto ao Ruralismo Pedagógico. Em vez de assegurar uma formação especifica para cada região, tornando o aluno apto a trabalhar no meio onde estudou, a Escola Nova vinha com uma proposta de assegurar uma formação escolar geral. Tanto no campo como na cidade a formação deveria ser a mesma, assegurando assim que os alunos tivessem as mesmas oportunidades de emprego independente de onde morassem.

Para compreender as principais ideias desta corrente, serão apresentadas as ideias de Anísio Teixeira[11], principalmente seu livro *Educação no Brasil*, publicado em 1969.

[11] Anísio Teixeira nasceu na cidade de Caetité, Bahia em 12 de julho de 1900. Iniciou sua vida como educador em 1924 ocupando o cargo de inspetor-geral do ensino da Secretaria do Interior e Justiça e Instrução Pública.

Anísio Teixeira (1999) foi um dos educadores que compreendeu como é importante a realização da reforma de base, a reforma agrária, bem como do sistema universal de educação, o qual não havia sido construído até a publicação de seu livro em 1969.

Em virtude dos problemas que ocorriam neste período, a conjuntura das décadas de 1930 a 1960, tais como a crise mundial, a urbanização acelerada no Brasil e o êxodo rural; a indústria nacional, considerando a concepção cepalina, se via "responsável" em absorver os trabalhadores do campo nas fábricas. Isso impôs ao Sistema Educacional a mudança de papel e função. Não dava mais para o ensino permanecer passivo as transformações: "hoje, no atropelado do crescimento brasileiro no despreparo com que fomos colhido pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão." (TEIXEIRA, 1999, p. 31). Concluía que a escola formava mal a população para o trabalho industrial, ou mesmo para o trabalho urbano.

Assim como Sud Mennucci, Anísio Teixeira enxergava a escola em crise, uma leitura liberal da escola. Com um ensino quase exclusivo para a camada rica da sociedade e de caráter ornamental e livresco. Era um ensino que não formava para o trabalho e sim para o lazer, aprender a falar e escrever bem, ainda reflexo da educação jesuítica. Estava evidente que o ensino não instruía, não preparava, não educava para a realidade nacional (TEIXEIRA, 1999).

Ambos, Sud Mennucci e Anísio Teixeira chegam as mesmas conclusões, propõem a criação de um modelo de ensino próprio para o Brasil. Pois no país, uma das causas da crise no ensino era o tipo de modelos e métodos utilizados, importados da Europa e desligados da realidade nacional, não levavam em consideração as dificuldades que o ensino tinha que lidar. Existia o modelo oficial, importado, e o real, como as coisas eram; e ainda é assim.

Como já comentado anteriormente, o ensino até a década de 1930 era de responsabilidade dos Estados e não do governo federal. Assim, Anísio Teixeira considera como necessário criar um Sistema Educacional para todo o país, e que, parte da responsabilidade da educação seja repassada aos municípios (TEIXEIRA, 1999). Algo que nos dias atuais ocorre, pois os municípios são responsáveis por parte da educação.

Entretanto, passado mais de setenta anos o ensino continua em crise e não assegurou nem uma formação geral, nem especifica. Consideramos que a crise na educação é um fato causado pelas rupturas democráticas pelo qual o país passou. A alternância entre Estado democrático e autoritário contribuiu para que o debate educacional fosse comprometido. Logo, quando o Sistema Educacional começava a dar sinais que iria mudar graças a uma política democrática, o jogo virava com uma nova fase de retrocessos.

Passados mais de setenta anos o ensino continua em crise e não assegurou nem uma formação geral, nem especifica; para outros autores (SAMPAIO, 1986) o ensino no Brasil é reflexo do descaso dos responsáveis pela organização educacional e portanto, condizente com a realidade. Não entendem os problemas como crise, se não como um reflexo dos embates e debates deflagrados em torno da organização do sistema de ensino.

Nesse contexto, o mercado de trabalho foi mudando, a indústria se consolidando tanto na cidade como no campo, as mudanças tecnológicas e a introdução de máquinas transformou a relação de trabalho, que já não precisava de grande contingente de mão de obra no campo, e nem na cidade. Vai se desenhando o que tempos depois emerge: a exigência de um novo tipo de trabalhador, instruído sobre as rápidas mudanças do mercado de trabalho, com formação continuada e técnica, pronto para os novos desafios impostos pelo mercado de trabalho capitalista.

Veremos que a escola não promove este tipo de trabalhador na prática, embora no discurso prometa isso. Acaba por induzir ao fracasso a população de trabalhadores que não são selecionados para os cargos, nem manuais e nem intelectuais. Parte da escola brasileira continua ensinando um conteúdo apenas cultural, inadequado para a formação do trabalhador.

Um exemplo de quem procurou adequar sua escola a realidade, fundamentando-a cientificamente e assim colocá-lo a serviço de seus quadros sociais foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Verificamos por meio da leitura de textos educacionais que nos dias atuais as ideias de Sud Mennucci continuam vivas. Alguns pontos defendidos pelo autor na década de 1930 são apresentados como sugestões pelos movimentos sociais. Como é o caso do MST, que acrescentou em suas diretrizes educacionais alguns desses pontos[12].

Apresentamos quatro pontos em comum entre o MST e o Ruralismo Pedagógico: a fixação do homem no campo, a valorização do trabalho manual no campo, uma educação específica para o campo aliado a um corpo docente que conheça em profundidade a realidade no meio rural. Assim, mesmo que a implantação de um modelo de ensino específico a cada região não tenha vingado na década de 1930, ainda hoje há quem o defenda (quadro 1).

Consideramos que a fixação do homem no campo por meio da educação não basta, existem outros fatores responsáveis por sua evasão, sendo eles: econômicos, sociais e culturais. Estes fazem com que o campo deixe de ser interessante.

[12] Cadernos de educação e Cadernos de formação.

Sud Mennucci	MST
1. Posse da terra importante para fixar o homem do campo.	1. A principal bandeira do MST é a reforma agrária e a posse da terra.
2. A educação no campo deve valorizar o trabalho manual.	2. "A escola deve preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual." (MST, 1999, p. 9). "A escola deve ensinar fazendo, isto é, pela prática." (MST, 1999, p. 7). "Educação para o trabalho e a cooperação." (MST, 1996, p. 7).
3. Criticava a educação dizendo que o método e o conteúdo de ensino na escola privilegia a cidade em detrimento do campo. - Propõem três métodos de ensino regionalista, um para cada realidade (espaço rural, urbano e litoral).	3. “O nosso currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas. O Aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido prático a sua vida no assentamento.” (MST, 1992, p. 2).
4. O professor que lecionar no campo deve ter uma formação condizente com a realidade rural, de preferência sendo nativo do campo.	4. O professor deve ter uma formação especifica para o campo. “O professor precisa conhecer profundamente a realidade do assentamento: os problemas da produção, da organização, da formação, o tipo de educação que as crianças tem em casa, no grupo. Este conhecimento o professor só vai ter se ele participar ativamente do trabalho, das reuniões, das festas do Assentamento.” (MST, 1992, p. 4).

Quadro 1 – Convergência das propostas educacionais entre o Ruralismo Pedagógico e o MST.
Org.: Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

3.3 O debate continua: o Sistema Educacional brasileiro de 1935 aos dias atuais

O debate sobre o Sistema Educacional brasileiro foi o mais caloroso na época de Sud Mennucci e Anísio Teixeira. Mas não parou aí, continuou em meio a acontecimentos que colaboraram para manter suas dubiedades, conflitos e divergências.

O clima internacional era de apreensão, visto que entre 1939-1945 a Alemanha havia deflagrado a II Guerra Mundial. As ideologias capitalistas e socialistas estavam em pleno conflito, cada um a seu modo procurando se difundir pelo mundo. Getúlio Vargas pendia para todos os lados, dependia dos Estados Unidos para fortalecer a incipiente industrialização brasileira ao mesmo tempo em que trabalhou para ideologias fascistas, extraditando presos políticos de volta a seus países.

Assim, o debate educacional foi reprimido pelo governo federal. Getúlio Vargas desencadeia uma repressão política que causou barreiras durante um momento em que se procurava delimitar as diretrizes para a política educacional brasileira. Os educadores nesse período estavam absorvendo em seus ideais, certas ideologias socialistas, influência da revolução socialista Russa que se espalhava pelo mundo. Viam como necessário pensar o Sistema Educacional articulado com a economia e as políticas internacionais, levando em consideração que a reforma no ensino só seria possível por meio de transformações sociais radicais (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Em 1937 Vargas da um golpe na democracia nacional, fecha o Congresso, proíbe os partidos políticos e concebe nova constituição (Estado Novo). Foi neste clima de insegurança, com supressão da democracia e das liberdades e anticomunista, que o debate educacional conduzido pelo governo federal, contrapondo-se a parte dos educadores brasileiros se deu (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Embora sob repressão, aconteceram alguns avanços na educação e nas leis trabalhistas, no sentido de organizar o sistema de ensino nacional, dividido entre o ensino público e privado. É desta época a criação do rádio, cinema e TV, do Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) 1942; Serviço Social da Indústria (SESI) 1943; Serviço Social do Comércio (SESC) 1946), de Leis Orgânicas que instituiu o ensino de nível médio: industrial, secundário e comercial (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Na Constituição Federal de 1937 o que chama a atenção é a proibição de greve dos trabalhadores (art. 139), declarado como antissocial e nocivo ao trabalho e ao interesse nacional. É instituída a abolição dos partidos políticos e da liberdade de imprensa; é instituída a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) por meio do Decreto-lei nº 5.452, o Brasil vivia a ditadura de Vargas (BRASIL, 1937), que fez aprovar uma série de medidas de proteção ao trabalhador (salário mínimo, registro em carteira, dentre outras).

É importante ressaltar que a criação do SENAI e do SESI, foi um modo do setor privado formar a mão de obra para compor seu quadro de trabalhadores (GOMES, 2007). Pois, o governo federal preocupou-se com a profissionalização da mão de obra, tendo em vista a indústria nacional (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Passado este período negro (fim do Estado Novo), o debate educacional volta a ganhar folego durante o período de 1946 a 1964. Como consequência dos conflitos sociais e educacionais, bem como do fim da II Guerra Mundial e derrota do nazi-fascismo (BUFFA; NOSELLA, 2001).

No entanto, a insegurança volta a tona, agora transvestida de Guerra Fria. Conflito ideológico entre duas potências, EUA e URSS, que dividem o mundo em países socialistas e países capitalistas (BARROS, 1988; BETHELL; ROXBOROUGH, 1996; VICENTINO, 1997).

Sendo assim, os principais pontos tratados pela Constituição Federal de 1946 foram: a formulação de uma lei nacional para o ensino primário, obrigatório e gratuito; proteção a propriedade privada; direito a greve e associação sindical; garantia a liberdade de expressão e opinião; autonomia político-administrativa dos Estados e municípios. No entanto, sobre o trabalho e a educação não trouxe nada de novo; permaneceu o que havia da Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1946).

Durante as décadas de 1950 e 1960, outras leis ou fatos importantes foram: criação do Conselho do Desenvolvimento, cujo principal objetivo foi implantar o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek em 1956; o Estatuto do Trabalhador Rural, Lei nº 4.214 de 1963 que tinha como meta levar para o campo as conquistas trabalhistas (contrato, jornada de trabalho, repouso, férias e proteção para o trabalhador rural). Em 1963, ocorre a criação da Fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); a criação do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504/64, do FGTS, Lei nº 5.107/1966 (GOMES, 2007) e ocorreu também o afastamento das organizações de classe. Essas leis buscavam estabilizar o trabalhador no emprego com a promessa de que poderia adquirir a casa própria por meio do FGTS. As leis trabalhistas no Brasil é uma cessão do governo federal, não surgiram da luta e reivindicação dos trabalhadores a partir de sua organização política.

O debate educacional durante o período de 1946 a 1964 ocorreu, embora muito frágil, em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Em 1948, o projeto da nova LDB é enviado ao presidente Eurico Gaspar Dutra, em cumprimento a Constituição Federal, de que cabia a União elaborar as diretrizes. Entretanto, o relator do projeto, deputado Gustavo Capanema ex-ministro da educação durante o Estado Novo, redige um parecer apreciando a revisão do projeto, pois a seu ver o projeto não era fruto de intervenções pedagógicas, mas sim de intenções políticas anti-Getúlio. O parecer recomendou maior centralização político-administrativa do ensino brasileiro, pois entendia a educação como um problema nacional. Em consequência do parecer, o projeto de LDB foi engavetado, retornando o seu debate no Congresso anos mais tarde (BUFFA; NOSELLA, 2001), sugeridas pelo deputado Carlos Lacerda.

Por mais que nas Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946 constou a determinação da criação das diretrizes da educação nacional, só em 1961 foi aprovada a primeira LDB. Assim, em 1961 é promulgada a Lei nº 4.024/61, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A discussão da nova lei esteve centrada na efetivação da escola pública contra os interesses da iniciativa privada, dentro de um contexto de rápida industrialização promovida pelo governo de Juscelino Kubitschek (BUFFA; NOSELLA, 2001).

O debate foi composto por forças heterogêneas, desde o setor conservador aos mais progressistas, que não chegaram a preocupar o poder governamental, pois foi um debate administrado e controlado pelo Estado, com participação de pessoas ligadas a igreja, a Universidade de São Paulo (USP) e até do jornal O Estado de São Paulo. Mas, a LDB possibilitou que recursos públicos fossem destinados às escolas privadas, vitória do setor conservador que mais tarde abriria caminho para a privatização da educação, principalmente do ensino superior (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Resumidamente a LDB de 1961 procurou estabelecer uma educação nacional, direito de todos, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade humana que acabou favorecendo a escola privada. Autorizou o funcionamento de estabelecimentos privados de ensino primário e médio, e a partir da Reforma Universitária de 1968, estendeu-se ao Ensino Superior. Reforçou o ensino técnico profissionalizando toda a formação. Sobre os recursos para a educação, foi acordado pela União o financiamento por meio de bolsas de estudo aos estudantes que frequentavam os estabelecimentos privados quando assim fosse demonstrada sua necessidade (BRASIL, 1961). Assim a LDB abriu espaço e favoreceu a privatização do ensino brasileiro (CUNHA, 2012).

Apesar do debate tímido entre 1946 e 1964, foi uma vitória para o sistema de ensino, a aprovação de uma legislação própria, a LDB de 1961.

Mas, em 1964 o Brasil passa por novo golpe de Estado, dessa vez um golpe repressivo militar, que se estendeu de 1964 a 1985. O golpe teve como fator principal, diziam os militares, a manutenção do sistema capitalista e a contenção dos avanços comunista no Brasil, discurso inspirado no que vinha acontecendo dentro da política nacional. Mais uma vez o debate intelectual é reprimido, porém com muito mais violência, principalmente após a instituição do Ato Institucional n° 5 (1968). O AI-5 cassou mandatos políticos, aposentou juízes, professores e pessoas que representasse algum “perigo”. Perseguiu intelectuais que eram contra o regime militar levando-os ao exílio, acabou com as garantias de habeas-corpus, e deu total respaldo para a repressão praticada pela policia e pelos militares (REZENDE, 2003).

Além do mais, é importante destacar que o Brasil seguia as recomendações dos programas de desenvolvimento econômico-social, como da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que por meio de estudos, aconselhava os países no modo como deveriam gerir suas políticas de desenvolvimento, inclusive políticas educacionais, mas na realidade era imposições, mera espoliação econômica entre os países desenvolvidos e o Brasil (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Em 1964, o governo federal realiza uma série de convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), acordo conhecido como MEC/USAID, cujo objetivo era implantar a reforma universitária utilizando o modelo norte americano. As universidades brasileiras ficaram responsáveis pelo papel estratégico de formar um novo quadro técnico que colaborasse com a nova economia nacional estreitamente alinhada com a economia e política norte-americana. Outro ponto acordado foi a contratação de assessores norte-americanos que auxiliariam nas reformas da educação pública em todos os níveis do ensino (MENEZES; SANTOS, 2001).

Em meio aos acordos e a demanda crescente de acesso ao ensino superior, em 1968, é aprovada a Reforma Universitária. Esta reforma buscou modernizar e expandir as instituições públicas, principalmente as universidades federais, todavia acabou por instituir legalmente o ensino superior privado financiado com tributos públicos que receberam as matrículas dos alunos excedentes que não adentraram no ensino superior público (MARTINS, 2009).

Com a privatização do ensino superior a demanda por procura de vagas durante a década de 1970 quase que duplicaram. Se no ano de 1964 o ensino público compreendia dois terços das matrículas, em 1977 essa situação se inverte (SALM, 1980). A privatização do ensino superior serviu como resposta às pressões feitas pela classe média, que reivindicava mais vagas nas universidades públicas. O resultado dessa medida foi o aumento de alunos oriundos da classe média e alta, e das escolas privadas nas universidades públicas; e alunos que estudaram nas escolas públicas matriculados nas universidades privadas.

Entre 1965 e 1980, houve um salto de 142 mil para 885 mil matrículas no ensino superior privado, e entre 1985 e 1996 a quantidade de universidades privadas mais do que triplicou no Brasil (MARTINS, 2009), transformando-se em excelente negócio.

Em 2007 o ensino superior privado duplicou o número de estabelecimentos no Brasil e quase triplicou no Paraná, graças à política de privatização. As universidades públicas também tiveram aumento no número de estabelecimentos, mas estes foram bem menores (tabela 1). No Paraná o número de matrículas totais variou durante os anos e fechou 2014 em queda (tabela 2).

2000	Ensino Fundamental					Ensino Médio					Ensino Superior				
	Total	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**	**Total**	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**	**Total**	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**
Brasil	181.504	47	33.678	129.643	18.136	19.456	164	11.977	1.086	6.229	1.180	61	61	54	1.004
Paraná	7.301	1	1.875	4.822	603	1.181	8	935	1	237	87	2	16	5	64
2007	**Ensino Fundamental**					**Ensino Médio**					**Ensino Superior**				
	Total	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**	**Total**	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**	**Total**	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**
Brasil	154.321	39	28.568	108.174	17.540	24.266	174	16.638	764	6.690	2.281	106	82	61	2 032
Paraná	6.165	1	1.865	3.586	713	1.585	10	1.240	0	335	183	2	17	3	161
2014	**Ensino Fundamental**					**Ensino Médio**					**Ensino Superior**				
	Total	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**	**Total**	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**	**Total**	**Federal**	**Estadual**	**Municipal**	**Privada**
Brasil	137.636	45	24.540	90.669	22.382	27.743	407	18.871	298	8.167	2.391	106	119	76	2.090
Paraná	5.930	1	1.925	3.189	815	1.942	23	1.504	0	415	196	4	13	3	176

Tabela 1 – Número total de estabelecimentos de ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, por dependência administrativa.
Fonte: IBGE, 2015b. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Dep. Administrativa	2000	2002	2004	2006	2007	2008	2009	2011	2013	2014
Estadual	1.462.774	1.348.949	1.410.615	1.359.787	1.353.670	1.339.349	1.313.769	1.267.154	1.167.797	1.132.220
Federal	8.289	5.851	4.712	5.133	3.234	7.266	13.829	8.123	8.033	8.199
Municipal	1.012.802	1.063.483	1.080.910	1.058.738	1.047.053	1.046.670	1.031.497	980.231	1.008.902	1.010.547
Privada	307.915	322.537	350.419	365.869	326.769	334.841	346.923	369.432	408.461	435.611
Total	**2.791.780**	**2.740.820**	**2.846.656**	**2.789.527**	**2.730.726**	**2.728.126**	**2.706.018**	**2.624.940**	**2.593.193**	**2.586.577**

Tabela 2 – Número de matrículas totais no Paraná por dependência administrativa.
Fonte: SEED, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Nas instituições estaduais houve queda nas matrículas, já as federais oscilaram, tanto que no ano de 2007 apresentaram a mais baixa efetivação de matrículas, mas estabilizando-se em 2014. Houve um aumento de mais de 13 mil matrículas em 2009.

Nas matrículas em estabelecimentos de ensino privado, sua tendência foi de crescimento, com queda no ano de 2007, mesmo possuindo um crescimento no número de estabelecimentos.

O analfabetismo em 2014 foi de 8,3%, relativamente baixo quando comparado às décadas anteriores (gráfico 2).

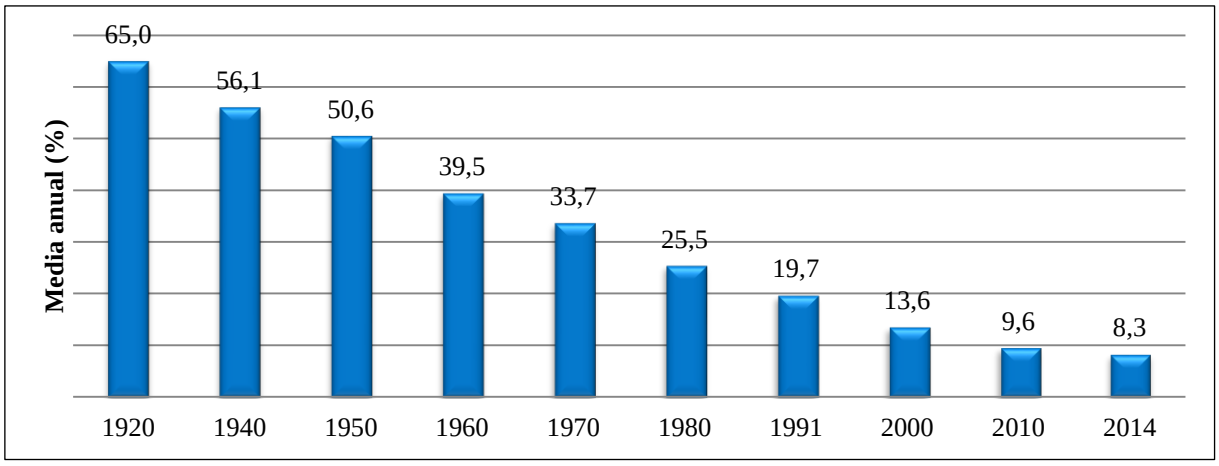

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, Brasil, 1920-2010.
Fonte: IBGE, 2015a. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Uma das medidas tomadas para resolver o problema do analfabetismo no Brasil foi à criação do Movimento Brasileiro para Alfabetização (Mobral). Tinha como meta reduzir a taxa de analfabetismo para 5% ou 10%, mas acabou se mostrando um fiasco, na medida que em 1980 a taxa de analfabetismo ainda era elevada, 25,5% (BUFFA; NOSELLA, 2001).

O programa Mobral fracassou por acreditar ser possível educar a população sem considerar a situação econômica e política do Brasil, pois não era possível alfabetizar e ao mesmo tempo tornar o cidadão cada vez mais miserável (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Outros decretos que foram editados e interferiram diretamente na educação podem ser assim evidenciados: Decreto-lei nº. 4.464, de 9 de novembro de 1964 (BRASIL, 1964). Esta lei criou barreiras que acabou por eliminar a União Nacional dos Estudantes (UNE); Decreto-lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967, reformulou a organização da representação estudantil no âmbito das universidades (BRASIL, 1967), eliminando a existência das organizações estudantis; Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, definiu as infrações disciplinares

praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou privado (BRASIL, 1969).

A Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus. Esta lei teve como proposta adequar à educação as necessidades produtivas do país, assim os estabelecimentos de ensino passaram a oferecer habilitações profissionais em consonância com as necessidades do mercado de trabalho, podendo ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (BRASIL, 1971). Esta lei atribui

> [...] à educação o papel de instância geradora das condições de desenvolvimento necessárias ao êxito do seu projeto político-econômico. Assim, a política educacional passa a ser condição sine qua non para o desenvolvimento da produção industrial capitalista. Por isso, o Estado ajusta a política educacional às suas necessidades, de modo a "integrá-la" ao projeto de desenvolvimento nacional. (ALBUQUERQUE NETO, 1995, p. 729)

A Lei trouxe a ideia de escola única, com o fim da escola comercial, agrícola e industrial. Mas, errou ao oferecer uma escola em que de manhã o ensino era tradicional e a tarde aprenderia uma profissão em uma oficina para futuramente se inserir no mercado de trabalho. Entretanto, a realidade brasileira é outra, o aluno não tem essa disponibilidade (BUFFA; NOSELLA, 2001), e divide seu tempo entre escola e trabalho, para ajudar nas despesas familiares.

Outro ponto relevante é que a Lei nº 5.692/71 estava em consonância com a Teoria do Capital Humano, então vigente no meio acadêmico e econômico. Assim, a educação devia ser organizada de acordo com os ditames do toyotismo-fordismo, por meio de uma "pedagogia tecnicista" devendo prevalecer "[...] a busca pela produtividade guiada pelo principio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio [...]" (SAVIANI, 2005, p. 23).

O golpe militar instituiu uma nova Constituição Federal de 1967, na qual aprovaram as seguintes modificações. O art. 158 assegurou aos trabalhadores os seguintes direitos: direito a salário mínimo, conforme as condições de cada região; salário família aos dependentes do trabalhador; proibição de diferença de salários e de critérios de admissões por motivo de sexo, cor e estado civil; salário de trabalho noturno superior ao diurno; integração do trabalhador na vida e no desenvolvimento da empresa, com participação nos lucros; duração diária do trabalho não excedente de 8 horas; repouso semanal remunerado; férias anuais remuneradas; higiene e segurança do trabalho; proibição de trabalho a menores de 12 anos e de trabalho noturno a menores de 18 anos, em indústrias insalubres; descanso remunerado da gestante;

estabilidade, com indenização ao trabalhador despedido, ou fundo de garantia equivalente; reconhecimento das convenções coletivas de trabalho; assistência sanitária, hospitalar e médica preventiva; direito a previdência social; seguro obrigatório pelo empregador contra acidentes do trabalho; aposentadoria para a mulher, aos trinta anos de trabalho, com salário integral (BRASIL, 1967).

A educação foi tratada no art. 168, que estabeleceu que a Educação é direito de todos e será oferecida no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (BRASIL, 1967). Nesta constituição, aprovou-se aquilo que aniquilou a escola pública e financiou o crescimento da escola privada, assunto do qual já se tratou anteriormente: o ensino é livre a iniciativa privada, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, inclusive bolsas de estudo.

Outras conquistas dos trabalhadores, ocorridas nas décadas de 1960 a 1980, podem ser assim abreviadas: por meio do Decreto-lei nº 926/1969, que instituiu a Carteira de Trabalho e Previdência Social, a Carteira de Trabalho do Menor e a Carteira Profissional do Trabalhador Rural. Em 1970, é criado dois fundos que beneficiariam os trabalhadores do setor público e privado, o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP) e o Programa de Integração Social (PIS); e também benefícios previdenciários aos trabalhadores do campo por meio do Fundo de Assistência Rural (FUNRURAL) no ano de 1971. O Decreto nº 76.403/1975 autoriza a criação do SINE; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Decreto nº 77.354/1976; buscando propor medidas para equilibrar o mercado de trabalho, com vistas a uma política de emprego é criado o Conselho Nacional de Política de Emprego, Decreto nº 79.620/1977; para os trabalhadores rurais apenas em 1979 é instituído o FGTS; os chamados boias-frias (trabalhadores rurais temporários) somente passam a ter direito aos benefícios trabalhistas em 1983 (desde que tenham registro em carteira de trabalho) (GOMES, 2007).

Com o fim da ditadura militar em 1985, Tancredo de Almeida Neves (oposição ao regime militar) é eleito o primeiro presidente civil, mas não assume o cargo, morrendo antes. Quem assume é seu vice José Sarney. Sarney foi favorável ao regime militar durante quase todo seu período, tornando-se opositor ao final do regime (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Durante o período em que José Sarney foi presidente (1985-1990), o MEC passou pelas mãos de quatro ministros: o advogado Marco Antônio de Oliveira Maciel (15/03/84 a 14/02/86), o advogado Jorge Konder Bornhausen (14/02/86 a 05/10/87), o advogado Hugo Napoleão do Rego Neto (03/11/87 a 16/01/89) e o médico Carlos Corrêa de Menezes

Sant'anna (16/01/89 a 14/03/90). Logo, a educação iniciou um momento de "[...] letargia das discussões em torno da ampliação de uma política educacional mais ousada, condizente com as necessidades de nossas mazelas." (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 169).

Assim, durante o mandato de Marco Antônio de Oliveira Maciel, animado com a democracia e tendo a sua disposição 13% do orçamento da União disponível para a educação, tratou de criar o programa Educação para Todos. Onde procurou ampliar o número de escolas técnicas, além de incentivar a distribuição de livros didáticos e merenda escolar. Contudo, passado sua gestão, os ministros que o seguiram deixaram a desejar, não se dedicando como deveriam a um cargo tão importante. Já no âmbito estadual e mesmo municipal, os programas educacionais sofreram descontinuidades de suas ações, cada secretário da educação que tomava posse tratava de criar novos programas, sem, no entanto aproveitar os já existentes (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

A Constituição Federal de 1988 determinou a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que só saiu do papel em 1996 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Os pontos mais relevantes tratados na Constituição Federal de 1988, em vigor nos dias atuais foram: sobre o tema trabalho, art. 7º que trata dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais: emprego protegido contra despedida arbitrária ou sem justa causa; direito ao seguro-desemprego; direito ao fundo de garantia por tempo de serviço; salário mínimo fixado em lei; piso salarial proporcional ao tipo de trabalho executado; irredutibilidade do salário; garantia de salário nunca inferior ao mínimo; direito ao décimo terceiro salário; participação nos lucros da empresa; direito ao salário-família para os seus dependentes; jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos; remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal; licença à gestante; licença-paternidade; aviso prévio proporcional ao tempo de serviço; adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas; direito a aposentadoria; assistência gratuita aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas; reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho; proteção ao trabalhador em face da automação e seguro contra acidentes de trabalho (BRASIL, 1988).

Sobre a educação, os principais pontos: art. 206 que determina os princípios de como o ensino será ministrado: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais do ensino; gestão

democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade. O art. 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação que conduza à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988).

Em síntese, após a Constituição Federal de 1988, a política brasileira vem ampliando seu processo de democratização social, com ruptura "[...] nas formas tradicionais de controle social exercido sobre os setores subalternos que buscam autonomia e direitos de cidadania, em um contexto de baixa incorporação de seus personagens, temas e demandas por parte das estruturas e políticas estatais." (VIANNA, 2006, p. 66).

Mas as políticas educacionais não se mostravam satisfatórias. Durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) a educação não avançou devido à ausência de política educacional. Collor propôs a construção de escolas de tempo integral, no entanto não cumpriu; desmontou as agências de fomento à pesquisa e interrompeu uma série de atividades desenvolvidas pelo MEC (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

A discussão em torno de uma Lei para a educação volta à tona na década de 1990, com novo embate entre os movimentos sociais, os movimentos em defesa da escola pública, ensino privado, e ensino confessional na elaboração da nova LDB. As forças populares apresentaram suas propostas representadas pelo deputado Florestan Fernandes, enquanto que as emendas propostas ao projeto eram do senador Darcy Ribeiro, taxadas de neoliberais, mas que acabou sendo aprovada (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Em 1996, é aprovada a Lei nº 9.394, que estabeleceu as diretrizes da LDB, em vigor nos dias atuais. A educação na LDB foi concebida como processo formativo, desenvolvido tanto na vida privada familiar como pelas instituições públicas e privadas, na convivência humana e nas manifestações culturais. Por outro lado, a educação escolar se desenvolve por meio do ensino em instituições próprias, devendo estar vinculado ao mundo do trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

A legislação da educação na LDB, pode ser conceituada como "[...] corpo ou conjunto de leis referentes à educação, seja ela estritamente voltada ao ensino ou às questões à matéria educacional, como, por exemplo, a profissão de professor, a democratização de ensino ou as mensalidades escolares." (MARTINS, 2002).

Na LDB a educação escolar foi separada em: educação básica e educação superior. A educação básica engloba a pré-escola, ensino fundamental e ensino médio; a educação superior engloba a graduação, pós-graduação e extensão. E as modalidades: educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos.

O art. 22 da LDB, diz que: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996).

Portanto, a educação básica é uma prática social, responsável por transmitir conceitos gerais aos estudantes, esteja eles frequentando escolas rurais ou urbanas, que os introduza nas bases científicas do conhecimento, desenvolvendo o raciocínio lógico e abstrato. Bem como as habilidades necessárias ao bom desempenho, para fomentar aos futuros trabalhadores desempenharem as novas funções que são exigidas por conta das inovações tecnológicas (DELUIZ, 1995; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

A partir de 1996 a Educação brasileira assumiu diretrizes neoliberais, privatistas e buscou se alinhar as políticas internacionais e de fomento do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A política educacional para o ensino superior buscava alinhar a universidade na tarefa de produção de tecnologia em colaboração direta com o setor produtivo privado; para o ensino básico a universalização e a responsabilidade pela melhoria geral da mão de obra; o ensino médio continuou de nível técnico (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Nesta conjuntura foram implementados programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que consistiu na mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no país; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB-1990); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional de Cursos (ENADE), que passaram a avaliar o ensino escolar e superior; o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, Médio e para a Educação Ambiental (PCNS) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009), evidenciavam a mesma ênfase do ensino profissionalizante e da conjuntura da década de 1960: escola para pobres versus escola para ricos; educação para o trabalho versus educação intelectual.

Em oposição ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), os sindicatos da educação e o Plano Nacional de Educação (PNE), o governo optou “[...] pela mercantilização da educação e pelo ajuste da educação de massa a um padrão de acumulação do capital que requer grande volume de trabalho simples.” (LEHER, 2010, p. 371).

Assim, não houve avanços significativos da educação escolar, e sim retrocessos. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no ano de 2001 avaliou a capacidade de leitura, matemática e ciência dos jovens brasileiros, dentre os 32 países avaliados o Brasil ficou em último colocado (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Os resultados do PISA nos anos subsequentes também não foram nada animadores; em 2003 foram avaliados 41 países e o Brasil ficou em penúltimo, atrás da Tunísia; em 2006 na avaliação de 56 países, o Brasil ficou em quinquagésimo segundo; em 2009 dos 65 países participantes, o Brasil caiu, ficando em quinquagésimo quarto; em 2012 foram avaliados 65 países e o Brasil volta a cair, ficando em quinquagésimo sétimo (PISA, 2015).

Consideramos que os resultados negativo obtidos pelo Brasil no PISA ao longo dos anos são reflexos do Sistema Educacional nacional e da descontinuidade das políticas educacionais. Assim, o Sistema Educacional é incapaz de consolidar um modelo eficiente, que além de melhorar a educação escolar dos jovens brasileiros ainda contribua na formação profissional.

A criação em 1997 da Lei dos contratos temporários de trabalho, com duração de até 2 anos, com direitos trabalhistas flexibilizados (GOMES, 2007), abriu espaço para a contratação de trabalhadores temporários com direitos trabalhistas comprometidos.

As principais medidas para o trabalho e educação a partir de 2002 foram: o Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente; criação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE); Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o Projeto Escola de Fábrica, e a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); instituiu o Programa de Educação Tutorial (PET); criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministro da Educação Fernando Haddad; criou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cujo objetivo foi o de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para todo o país.

Nos últimos vinte anos ampliou-se as matrículas no ensino superior privado utilizando concessões de empréstimos aos estudantes, subsidiados pelo FIES cresceram em ritmo acelerado (LEHER, 2010).

O PROUNI foi uma transferência de responsabilidade para as instituições privadas, indo totalmente contra ao princípio fundamental do FNDEP, verbas públicas para as escolas públicas. Assim, o programa previu a quase total isenção fiscal a todas as instituições de ensino privado, por meio de compra de vagas nas instituições privadas (LEHER, 2010).

Outra política pública que abriu as portas para a iniciativa privada foi o chamado: Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Este programa teve como objetivo efetivar a agenda empresarial e dos grupos econômicos dominantes (LEHER, 2010). A lei previa: estabelecer a aprendizagem com resultados concretos; alfabetizar as crianças; acompanhar a frequência e o desempenho individual dos alunos periodicamente; combater a repetência e a evasão; ampliar a permanência do aluno sob responsabilidade da escola; firmar parcerias externas a comunidade escolar e organizar comitês de compromisso com representantes privados e públicos.

No fim manteve ou mesmo acabou ampliando as políticas publicas privatista, dando cada vez mais subsídios a consolidação da educação privada e o sucateamento da educação pública.

Em 2006, o programa "Expandir" foi responsável pela criação de dez novas universidades e de 48 campi universitários bem como a ampliação da rede federal de educação tecnológica. Posteriormente criou quatro novas universidades federais, 47 novos campi universitários e 208 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS) (FERREIRA, 2012).

Em 2012, o governo implantou o programa Ciência Sem Fronteiras, que por meio de bolsas de estudo estimulou a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores para universidades estrangeiras procurando ampliar a participação do Brasil em áreas consideradas estratégias (FERREIRA, 2012).

Outro programa foi a lei de cotas para o ensino superior (Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012), cujo objetivo foi reservar 50% das vagas das matrículas em universidades federais para os estudantes do ensino médio de escolas públicas que possuírem renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo.

O governo buscou ampliar a formação técnica de nível médio por meio de programas como o PROJOVEM, PRONATEC, Escola de Fábrica, dentre outros, mas o que presenciamos nos dias atuais é uma mão de obra de baixa qualificação técnica. Assim, vemos que o ensino não forma para o trabalho, a ideia de uma formação geral, proposta na década de 1930, era boa, mas a escola não garantiu essa formação geral aos alunos. Preocupante é que a formação escolar continua não respondendo as exigências do mercado de trabalho.

Autor: Aparecido Pires de Moraes Sobrinho, 2014.

Capítulo IV - CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHADORES QUE BUSCAM EMPREGO NA CIDADE DE MARINGÁ

Após a coleta dos dados em web sites governamentais e aplicação de questionários e entrevistas, chegou-se a algumas considerações sobre o mercado de trabalho maringaense.

A partir disso, neste capítulo constatou-se que há uma relação entre o mercado de trabalho formal e o Sistema Educacional durante o processo de contratação de trabalhadores. Logo, o mercado de trabalho está a cada ano que passa valorizando mais aqueles trabalhadores com formação escolar completa e que possua curso técnico, do que sem formação, esta ideologia apregoada pelo liberalismo atua na educação brasileira desde 1930.

Como resultados, os índices de contratação de trabalhadores sem instrução estão em queda. Em um sistema competitivo como o capitalista, onde se valoriza o exército industrial de reserva, procurando pressionar a queda nos salários, a formação escolar, formação técnica e a experiência, servem de parâmetros para as empresas no ato da contratação, muito embora diversas economias se desenvolvessem sem essa instrução.

Outro aspecto importante foram os dados coletados pelos questionários e entrevistas, que demonstraram os problemas enfrentados pela classe trabalhadora. Muitos não conseguiram terminar os estudos por falta de oportunidade ou tempo. Sendo assim, já não é possível culpar apenas os trabalhadores por não conseguir se efetivar em um emprego por falta de formação. Pois, como veremos, muitos trabalhadores tiveram que parar de estudar e ir trabalhar para ajudar na renda familiar, logo o problema da baixa efetivação é um problema de classes, um problema social e econômico, mascarado pela necessidade apenas da formação escolar.

4.1 Maringá e sua história

Maringá foi fundada no dia 10 de maio de 1947, como Distrito de Mandaguari. Teve como agente executor a CMNP. Em 14 de novembro de 1951, decorrente da Lei n° 790 Maringá foi elevada a Município e no dia 09 de março de 1954 tornou-se Comarca.

O início da ocupação ocorreu onde hoje é conhecido como “Maringá Velho” (abrange a região da Avenida Brasil que vai da praça do peladão até o fim da picada e adjacências). Do “Maringá Velho” a CMNP planejou a cidade, loteou e vendeu suas terras por meio de prestações de baixo valor, mas altamente lucrativo, e com longo prazo para pagar. Forneceu e financiou a compra de materiais necessários as obras iniciais, pavimentou e arborizou as ruas

e avenidas. O Projeto urbanístico foi inspirado nas cidades-jardins de Ebenezer Howard e na Carta de Atenas de Le Corbusier, a planta foi desenhada pelo urbanista Jorge de Macedo Vieira (GUERCIO, 1972).

A CMNP traçou um modelo de ocupação do território obedecendo a certas características urbanísticas. A rodovia principal foi construída no interflúvio e as cidades principais (por ex. Maringá e Londrina) foram construídas a uma distância de no máximo 100 quilômetros umas das outras. Entre essas cidades foram criadas vilas que iriam servir de centros abastecedores intermediários da região (por ex. Sarandi e Paiçandu) (CORREA JUNIOR, 1988).

Maringá (figura 1) cresceu muito desde sua concepção, tornando-se a terceira maior cidade do Estado do Paraná, com uma população de 357.077 mil habitantes[13], destes 98% concentrados na cidade e 2% concentrados no campo.

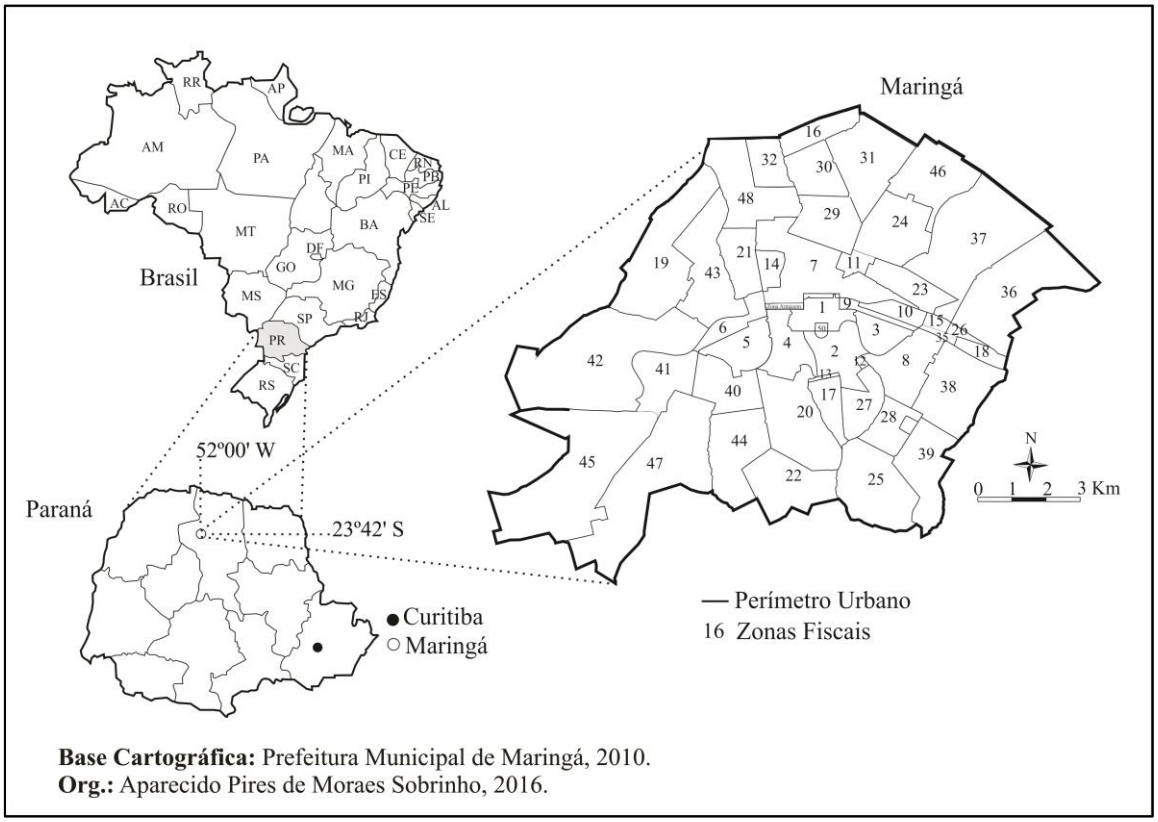

Figura 1 – Mapa de localização da cidade de Maringá.

A mobilidade, rural-urbano, foi consequência das mudanças socioeconômicas, da implantação de programas que dirigiam economias, mudança nas relações sociais de produção capitalista com a difusão do fordismo/toyotismo, acompanhado da mecanização do campo. Se

[13] Censo Demográfico de 2010.

até 1960 a população do Brasil era predominante rural, a partir de 1970 se torna urbana, e 2010 com 84% da população morando nas cidades. O processo de urbanização foi intenso entre 1930 e 1990 no Norte do Paraná, realidade de inserção da presente pesquisa.

Os gráficos 3, 4 e 5, representam a mobilidade entre o espaço rural e urbano, tanto em escala nacional (Brasil), estadual (Paraná) quanto municipal (Maringá).

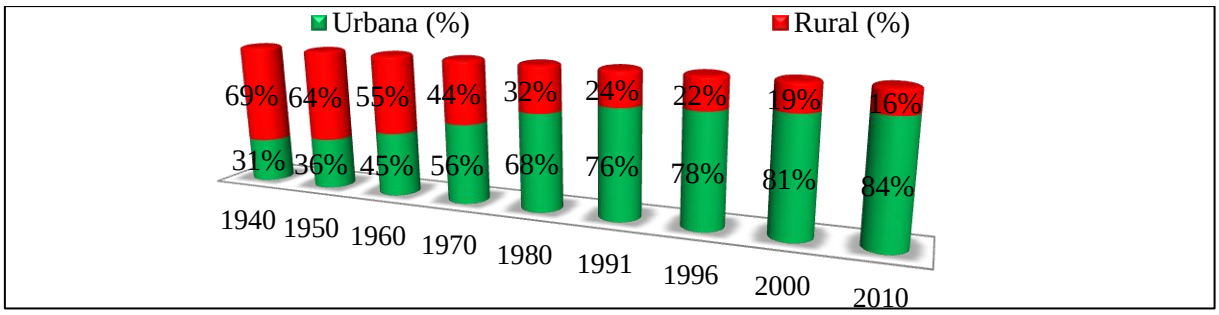

Gráfico 3 – Evolução da população urbana e rural do Brasil, 1940-2010.
Fonte: IBGE, 2015a. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

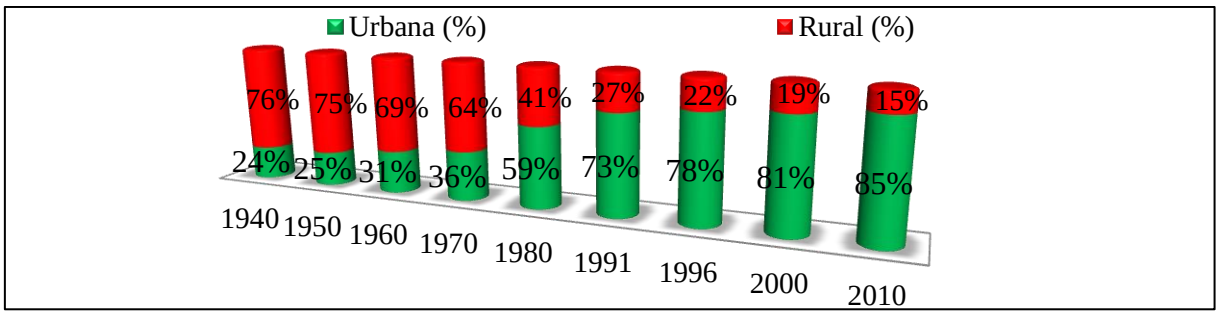

Gráfico 4 – Evolução da população urbana e rural do Paraná, 1940-2010.
Fonte: IBGE, 2015a. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

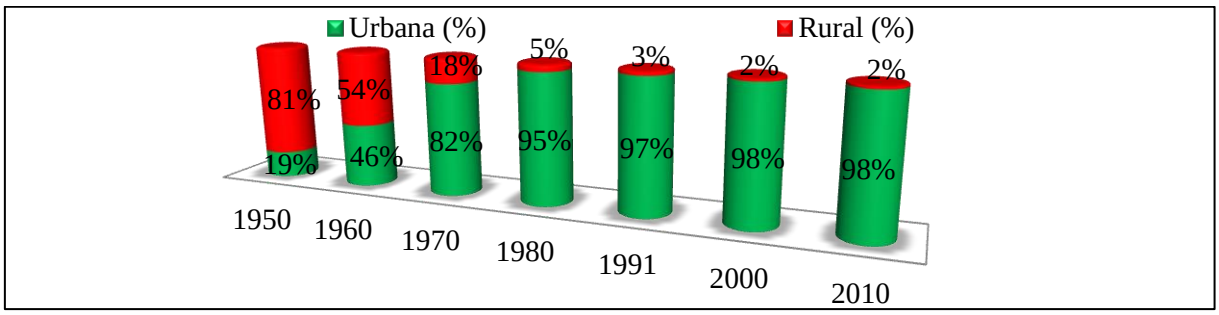

Gráfico 5 – Evolução da população urbana e rural de Maringá, 1950-2010.
Fonte: IBGE, 2015a. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Essa rápida mudança trouxe graves problemas para o espaço urbano, como aumento do desemprego, déficit habitacional, problemas sociais, violência, aumento da criminalidade, dentre outros fatores.

Além disso, no Paraná, até 1970 a maior parte da população ainda se encontrava no campo. Contudo, é entre as décadas de 1980 e 1990, que ocorre a inversão. Em 2010, 85% da população paranaense residia nas cidades.

Sendo assim, a cidade de Maringá manteve a dinâmica nacional, se em 1970, 82% da população moravam nas cidades, em 2010, apenas 2% ainda vive no espaço rural.

4.2 Dados do mercado de trabalho de Maringá: leitura e análise

O mercado de trabalho brasileiro lida com uma situação complicada, resultado das rearticulações das relações sociais de produção capitalista nas últimas décadas. Possui alto grau de dificuldade tanto para o trabalhador que procura emprego e não é contratado; quanto para o empregador que às vezes não encontra mão de obra especializada.

Nesse sentido, o histórico de inscritos e contratados por intermédio do SINE demonstra um panorama de baixa contratação.

Primeiro, houve um crescimento na geração de novos empregos nos últimos 10 anos no Brasil; e em segundo, a contratação dos novos trabalhadores ficou difícil por causa da baixa formação técnica. Embora se apontasse a necessidade da preparação de mão de obra especializada para essa nova fase do capitalismo, o fato é que isso não ocorreu.

Como resultado mediado pelos dados, fica evidente a dificuldade de preenchimento das vagas de emprego. Como exemplo, no ano de 2008, no Brasil, mais de 5 milhões de pessoas foram ao SINE em busca de um emprego formal, entretanto, destes, um pouco mais de 940 mil conseguiram ser efetivados ao cargo (gráfico 6).

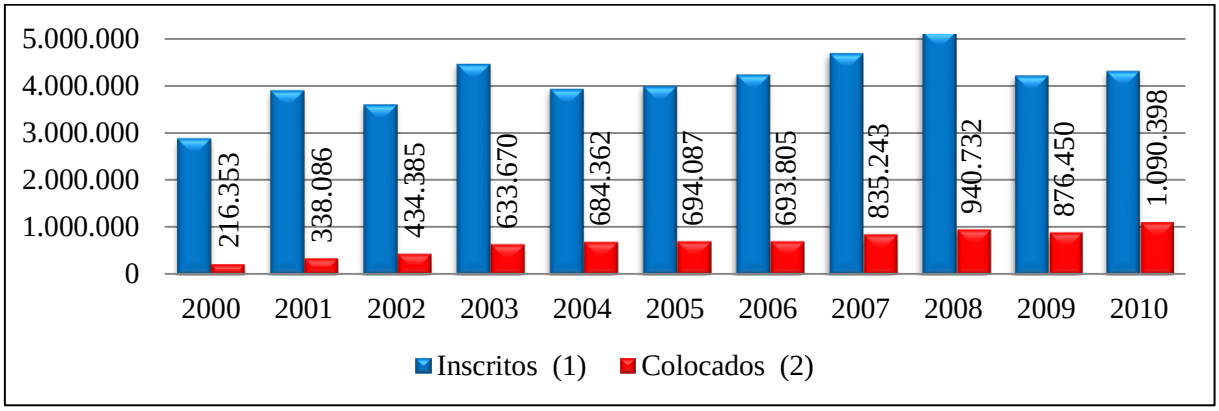

Gráfico 6 – Situação dos inscritos e colocados no mercado de trabalho formal brasileiro por intermédio do SINE, 2000-2010.
Obs.: (1) Trabalhadores que buscaram o SINE à procura de emprego; (2) Candidatos que conseguiram uma colocação no mercado de trabalho por intermédio do SINE.
Fonte: DIEESE, 2016. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Este panorama repete-se em Maringá, gera-se uma grande quantidade de empregos, é encaminhado para entrevista um número ainda maior, mas efetiva-se uma quantidade baixíssima de trabalhadores (gráficos 7, 8, 9, 10 e 11).

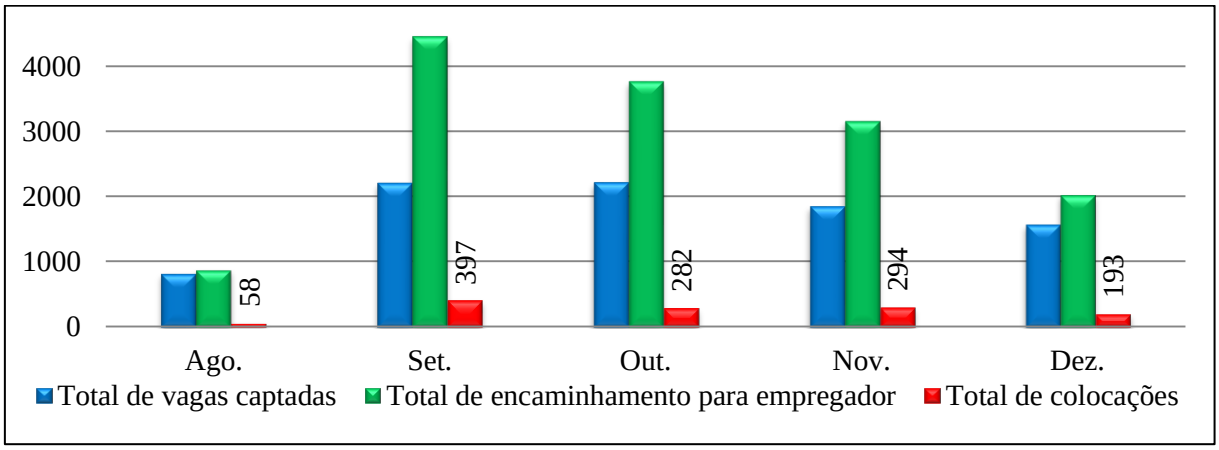

Gráfico 7 – Vagas de emprego captadas na Agência do Trabalhador de Maringá, ago./dez. 2011.
Fonte: Relatório de situação de produção de postos de atendimento (IMO). Agência do trabalhador de Maringá (SINE). **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

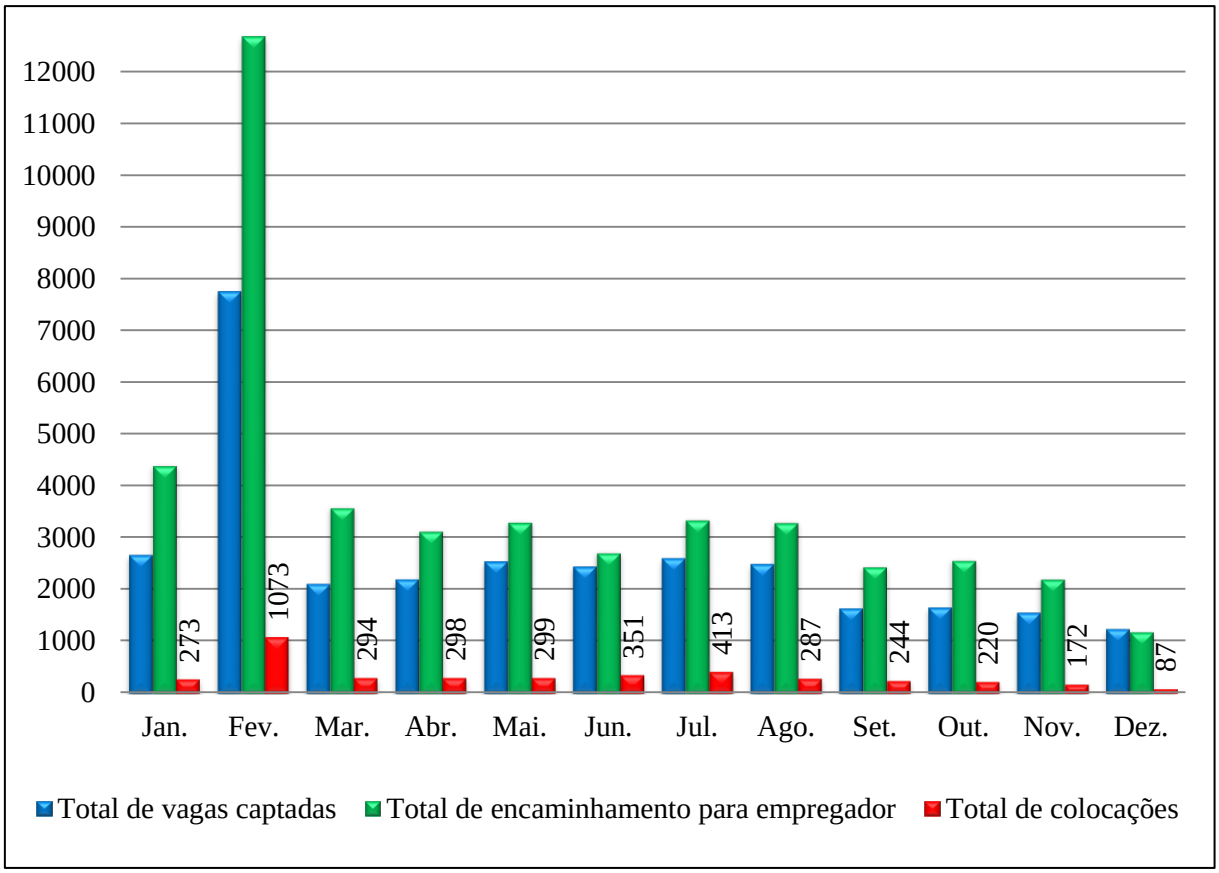

Gráfico 8 – Vagas de emprego captadas na Agência do Trabalhador de Maringá, jan./dez. 2012.
Fonte: Relatório de situação de produção de postos de atendimento (IMO). Agência do trabalhador de Maringá (SINE). **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

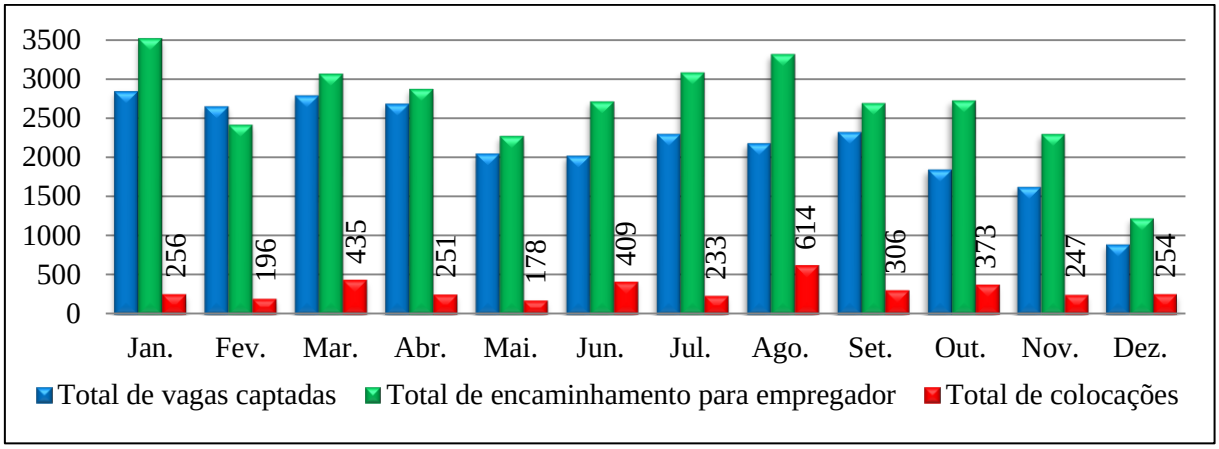

Gráfico 9 – Vagas de emprego captadas na Agência do Trabalhador de Maringá, jan./dez. 2013.
Fonte: Relatório de situação de produção de postos de atendimento (IMO). Agência do trabalhador de Maringá (SINE). **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

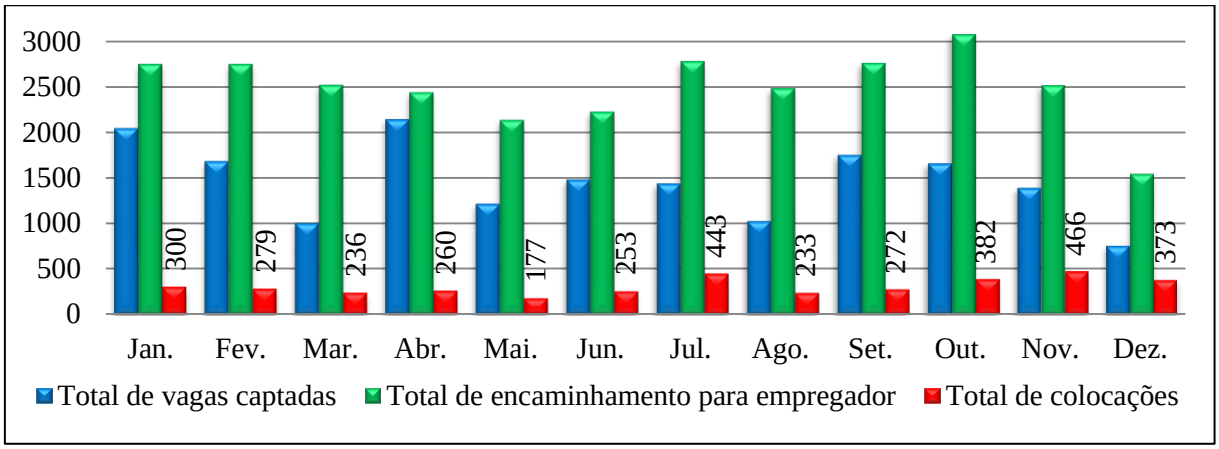

Gráfico 10 – Vagas de emprego captadas na Agência do Trabalhador de Maringá, jan./dez. 2014.
Fonte: Relatório de situação de produção de postos de atendimento (IMO). Agência do trabalhador de Maringá (SINE). **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

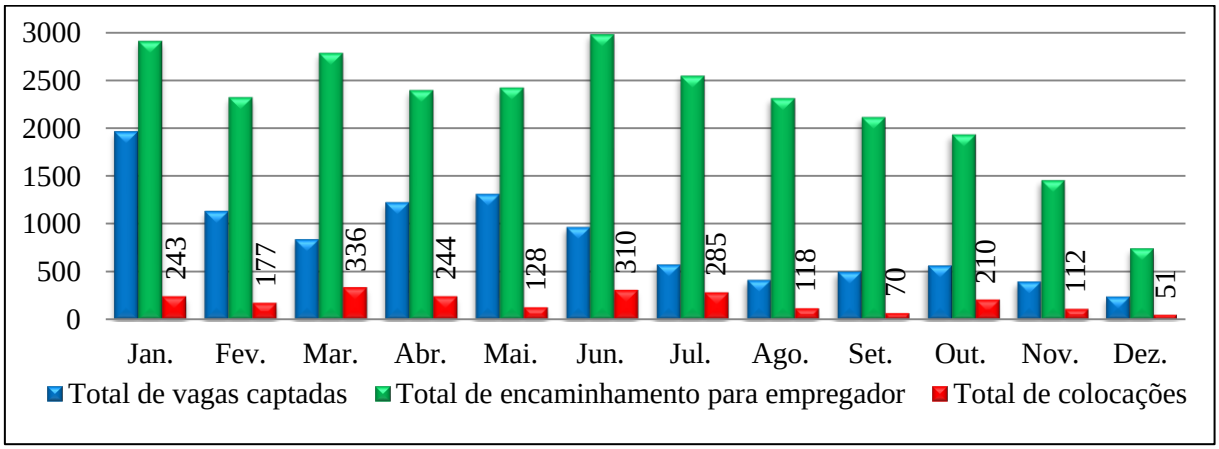

Gráfico 11 – Vagas de emprego captadas na Agência do Trabalhador de Maringá, jan./dez. 2015.
Fonte: Relatório de situação de produção de postos de atendimento (IMO). Agência do trabalhador de Maringá (SINE). **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Como podemos observar em todos os gráficos, de 2011 a 2014 o SINE possuía um panorama promissor de empregos disponíveis. Um fato que foi muito apreciável pelos meios de comunicação, colocando Maringá em janeiro de 2014 como a 10ª cidade que mais gerou emprego no Brasil (GUEDES, 2014).

Mas o que não foi divulgado nos meios de comunicação, foi a dificuldade que o trabalhador passou para ser efetivado nas vagas. Nesse caso, não ocorreu admissão de todas as vagas captadas. O que os dados demonstram é uma alta geração de empregos com uma baixa contratação. Sendo este o quadro que chamou nossa atenção.

Em Maringá, o mercado de trabalho foi prejudicado, de dezembro de 2014 em diante, as vagas de emprego disponíveis tenderam a queda, terminando dezembro de 2015, com 243 vagas de emprego disponíveis no SINE, e sendo contratados, apenas 51 trabalhadores.

Contudo, a situação do mercado de trabalho brasileiro nos anos anteriores, vivenciou um momento bom em geração de empregos. Ainda não é possível avaliar, mas a instabilidade com o mercado de trabalho pode ser reflexo da política econômica.

A partir de 2002 ocorreu um crescimento na geração de empregos derivado da dinâmica econômica, aumentando o número de admissões. Esse crescimento manteve-se até 2013, e a partir de 2014 começou a cair, em 2015 houve a inversão, e o número de demissões superou os de admissão (gráfico 12).

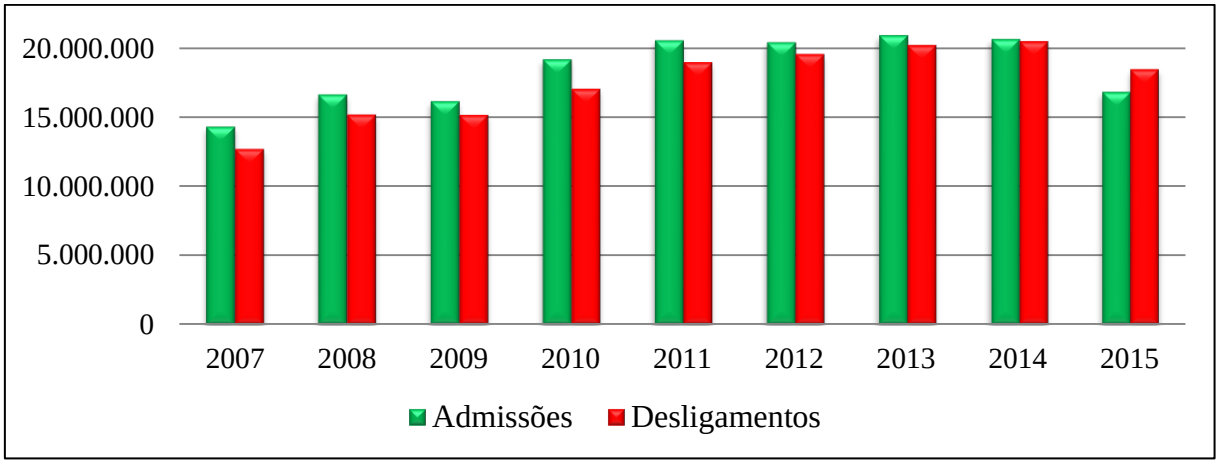

Gráfico 12 – Total de admissões e desligamentos no mercado de trabalho formal, Brasil 2007-2015.
Fonte: MTE, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Sendo assim, o Brasil viveu uma boa fase na geração de empregos. Contudo, o ano de 2014 marca o início da queda nos níveis de emprego. E quanto a isso, consideramos que diversos fatores foram responsáveis (econômico, politico, conjuntura internacional, etc.).

Tanto no Paraná como em Maringá, a conjuntura se repetiu, de 2003 a 2013 houve crescimento no número de admissões no mercado de trabalho formal. Sendo assim, a tendência desse período foi um número de admissões ligeiramente maior do que de demissões (gráficos 13 e 14).

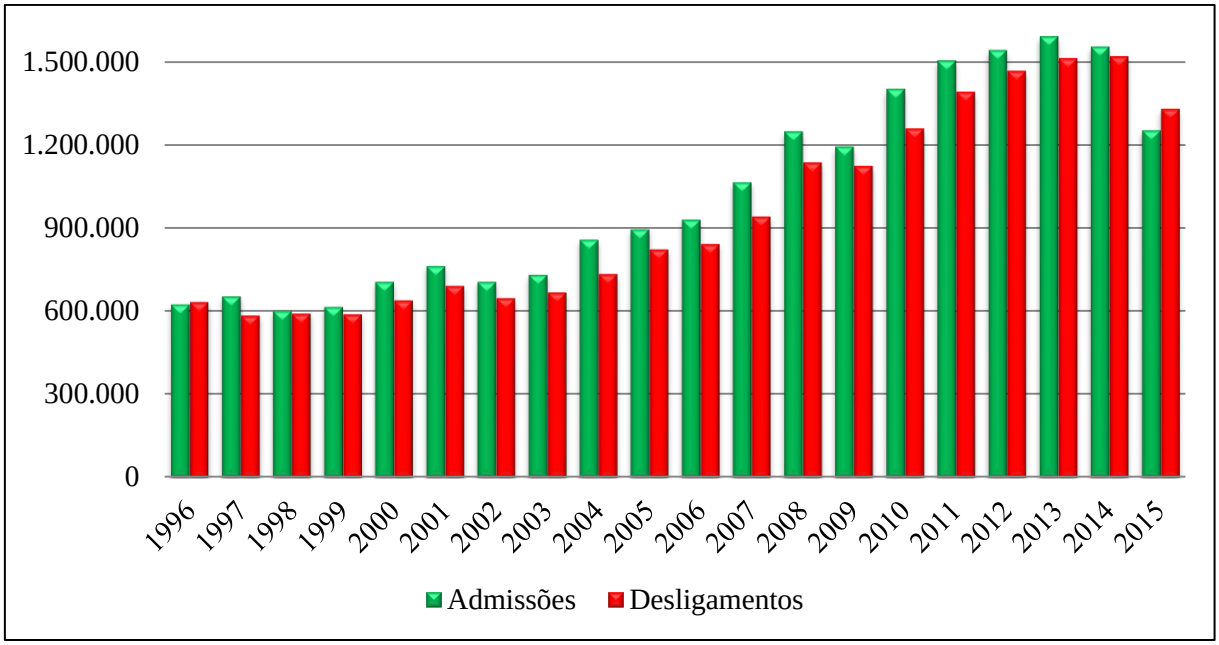

Gráfico 13 – Total de admissões e desligamentos no mercado de trabalho formal, Paraná 1996-2015.
Fonte: MTE, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

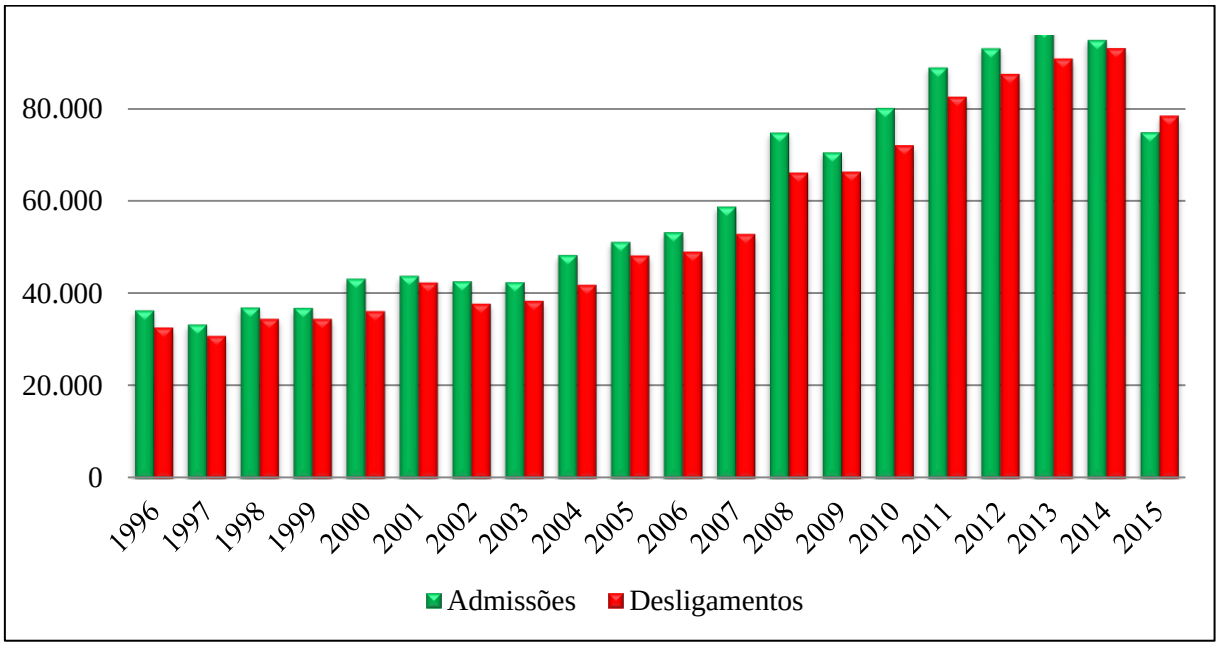

Gráfico 14 – Total de admissões e desligamentos no mercado de trabalho formal, Maringá 1996-2015.
Fonte: MTE, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Maringá do ano de 1996 em diante, não havia passado por um período em que as demissões superassem as admissões, mas acabou seguindo a tendência nacional, em 2015 houve perda de 3.569 vagas de empregos. No geral, Maringá teve um saldo positivo nas admissões, 2008 foi o ano em que a diferença entre contratação e demissão foi maior obtendo um saldo positivo de 8.657 admissões (gráfico 15).

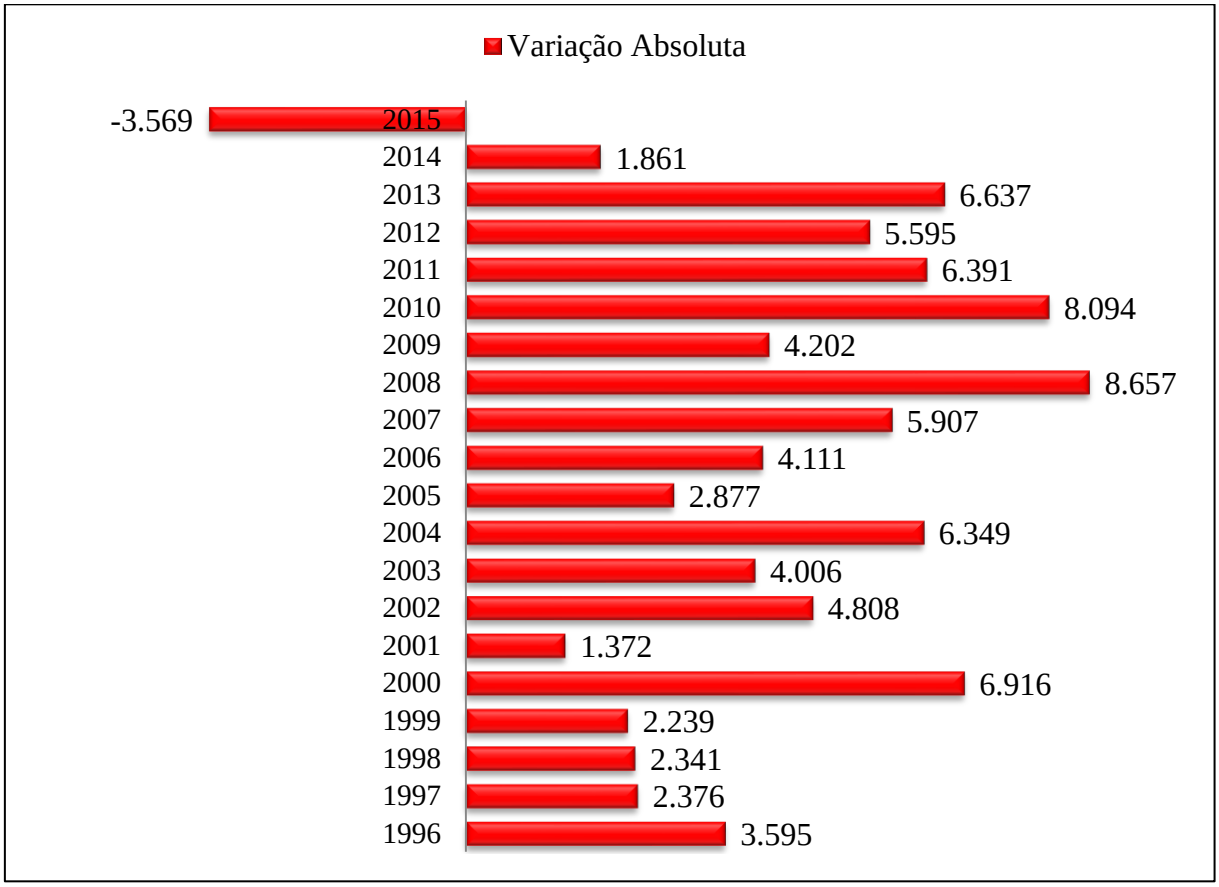

Gráfico 15 – Variação absoluta entre admissões e desligamentos no mercado de trabalho formal, Maringá 1996-2015.
Fonte: MTE, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Os setores que mais contrataram em Maringá durante o período de 2007 a 2014 foram: serviço, comércio, indústria de transformação e construção civil.

O setor de serviços é composto pelas: instituições de crédito, seguros e capitalização; comércio e administração de imóveis, valores mobiliários, serviços técnicos; transporte e comunicações; serviço de alojamento, alimentação, reparação, manutenção; serviços médicos, odontológicos, veterinários e o ensino (MTE, 2015). Se faz relevante mencionar que o setor de serviços cresceu ano a ano, de 2007 até 2014 e quase que dobrou as contratações de novos trabalhadores, fechando 2014 com mais de 37 mil admissões. Porém, 2015 apresentou queda nas admissões (gráfico 16).

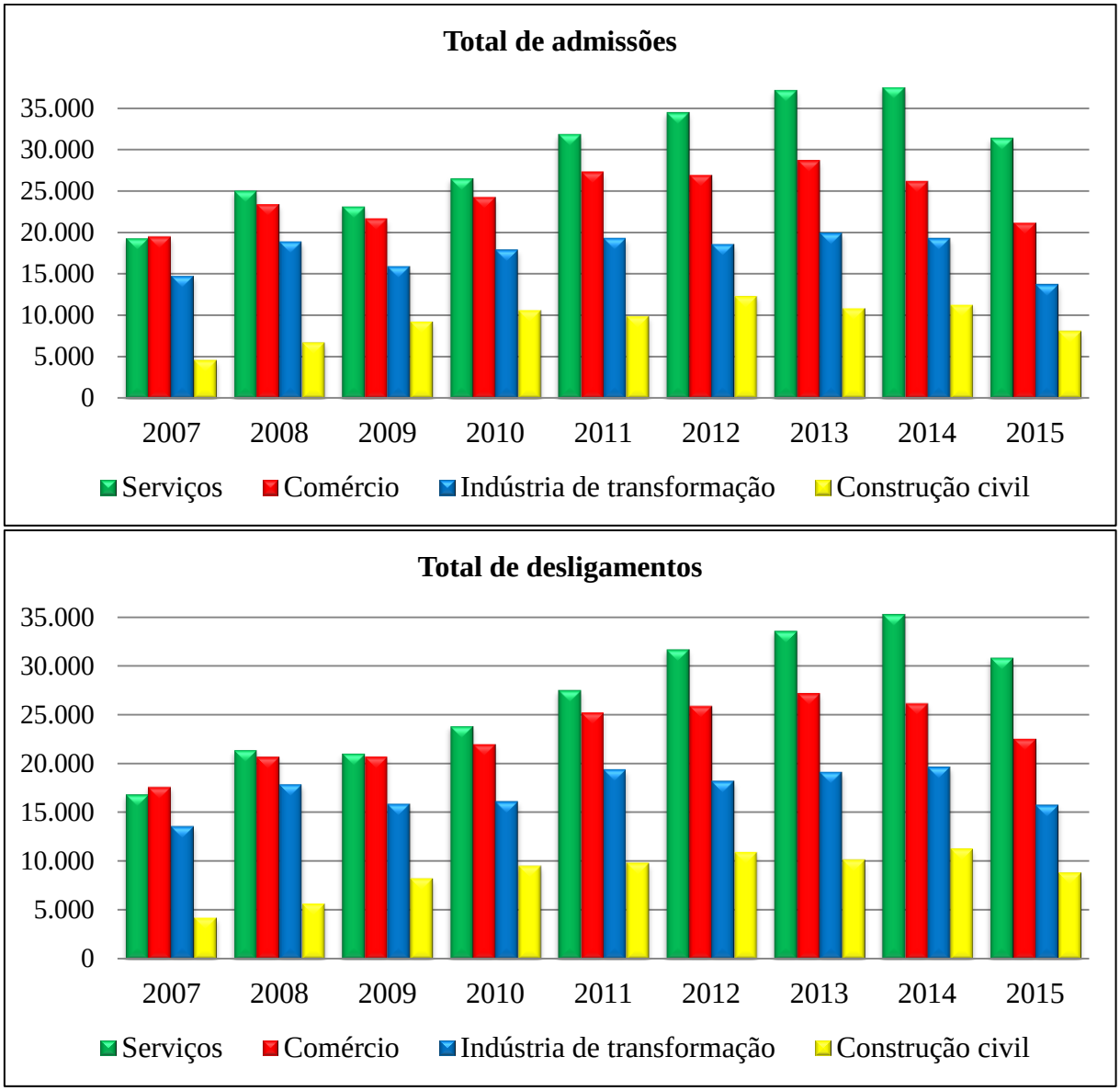

Gráfico 16 – Total de admissões e desligamentos no mercado de trabalho formal, por setores que mais se destacaram em Maringá, 2007-2015.
Fonte: MTE, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

O setor de comércio: formado pelo comércio varejista e atacadista, obteve no ano de 2013 seu ponto alto de contratações, foram mais de 28 mil empregos, mas demonstrou uma leve queda no ano de 2014, com 26 mil admissões, voltando a cair em 2015, com 21.155 contratações.

A indústria de transformação é o terceiro setor que mais contratou trabalhadores. É composta pelos subsetores: indústria de produtos minerais não metálicos; metalúrgica; mecânica; material elétrico e de comunicações; indústria do material de transporte; da madeira e do mobiliário; do papel, papelão, editorial e gráfica; indústria da borracha, fumo, couros, peles e similares; indústria da química de produtos farmáceuticos, veterinário,

perfumaria etc.; indústria têxtil do vestuário e artefatos de tecidos; indústria do calçado e indústria de produtos alimentícios, bebidas e álcool etílico (MTE, 2015).

Outro setor com importância significativa no mercado de trabalho maringaense é a construção civil. No entanto, este setor possui o inconveniência de ter suas contratações regidas por contrato de trabalho, com períodos pré estabelecidos. Ou seja, terminada a obra ou o contrato este trabalhador se vê em uma situação de dificuldade, que é, conseguir um outro emprego, além de que as pausas entre um contrato e outro contribuem para dificultar na aposentadoria desse trabalhador.

Há que considerar que um atrativo para o trabalhador aceitar um emprego é o salário pago pelas empresas. Assim, o comparativo entre os salários pagos em algumas funções por cidades demonstram que: no geral os cargos que não exigem formação superior pagam os mais baixos salários (atendende, açougueiro, frentista, etc.); já os cargos de nível técnico (técnico mecânico, técnico eletricista, técnico de enfermagem, etc.) o salário é um pouco melhor; entretanto os melhores salários pagos são para os trabalhadores que ocupam os cargos de gerência e que exigem formação superior (adiministrador, engenheiro, médico veterinário, etc). Assim os melhores salários pagos encontram-se nas capitais: São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba (gráficos 17, 18 e 19).

Assim, existe uma contradição na cidade de Maringá. Existe uma valorização maior por cargos de nível médio e técnico, e uma desvalorização dos cargos gerenciais e de nível superior. A desvalorização dos cargos gerenciais e de nível superior ocorrem por meio do baixo salário pago a essas funções, cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba pagam quase o dobro. Entretanto, os cargos de nível médio e técnico em Maringá, não pagam altos salários, no geral pagam um pouco mais que R$1000,00 reais, acima do salário mínimo nacional de R$880,00 reais.

Os salários pagos em Sarandi-PR, cidade vizinha a Maringá, são um pouco mais baixos, mas não chegam a ter uma diferença tão acentuada. Entretanto Maringá possui maior quantidade de vagas disponível. Logo, Maringá se torna um polo de atração de trabalhadores das cidades vizinhas, principalmente da Região Metropolitana de Maringá.

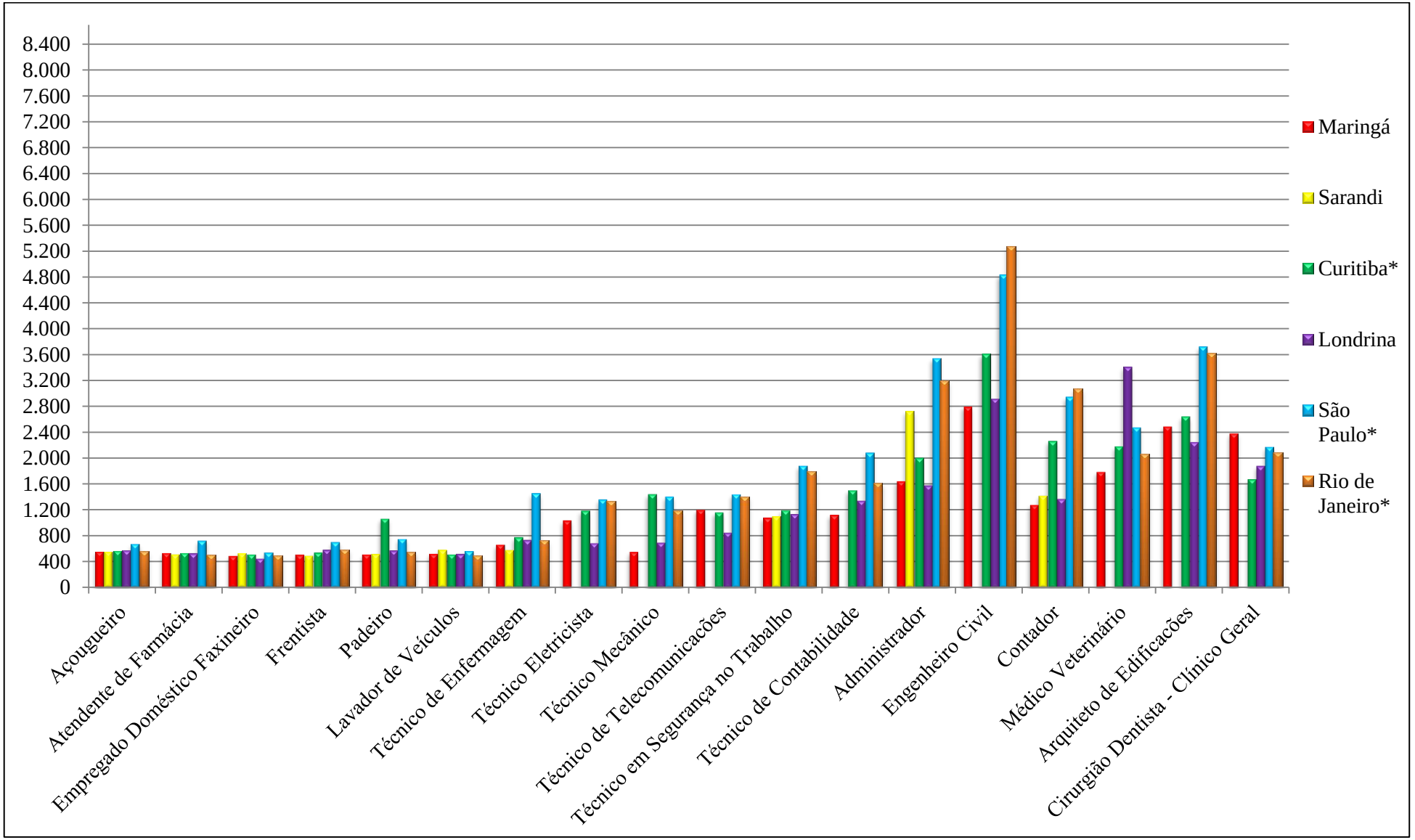

Gráfico 17 – Comparação salarial média (R$), jan./dez. 2008.
Obs.: * Capital. **Fonte:** MTE, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

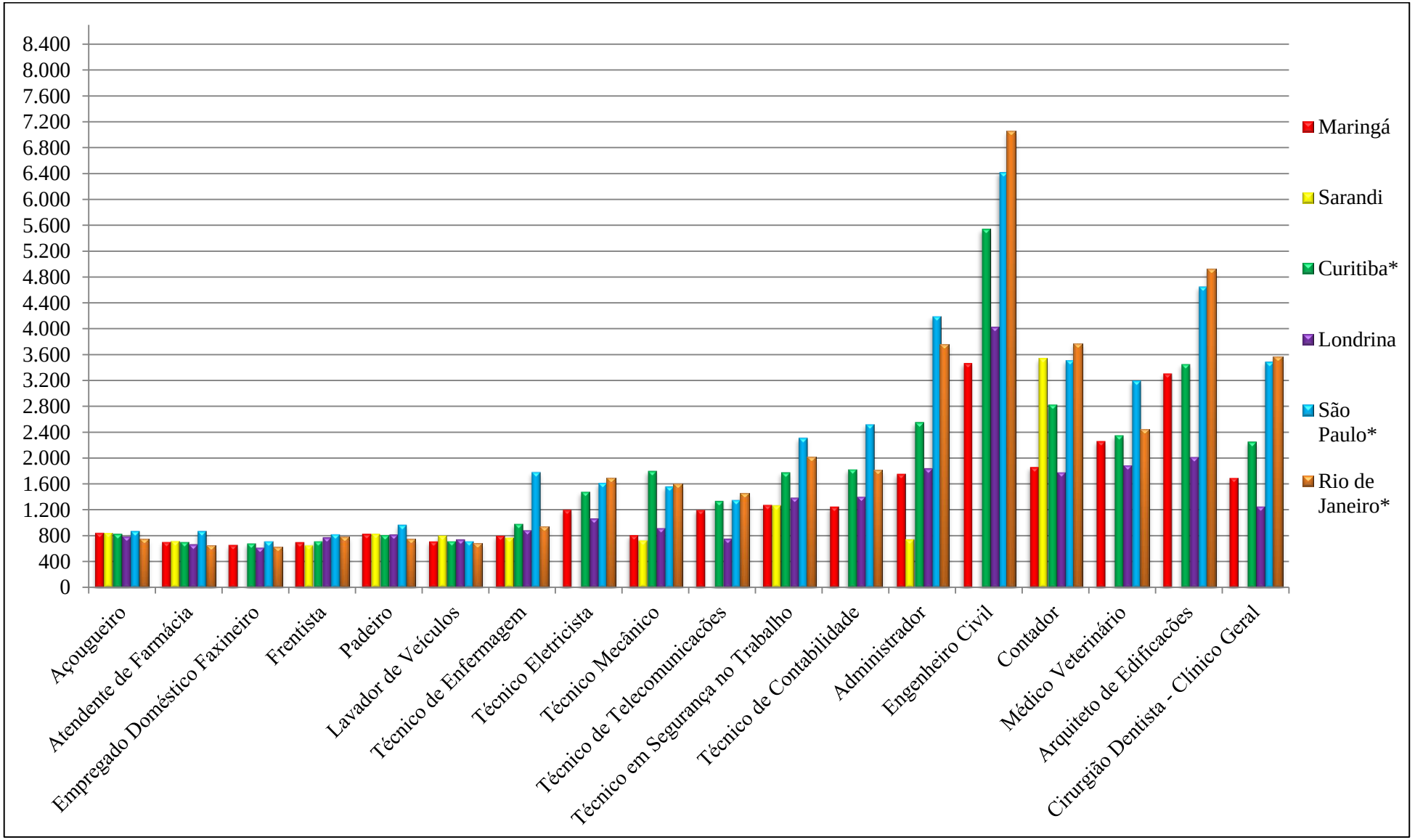

Gráfico 18 – Comparação salarial média (R$), jan./dez. 2011.
Obs.: * Capital. **Fonte:** MTE, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

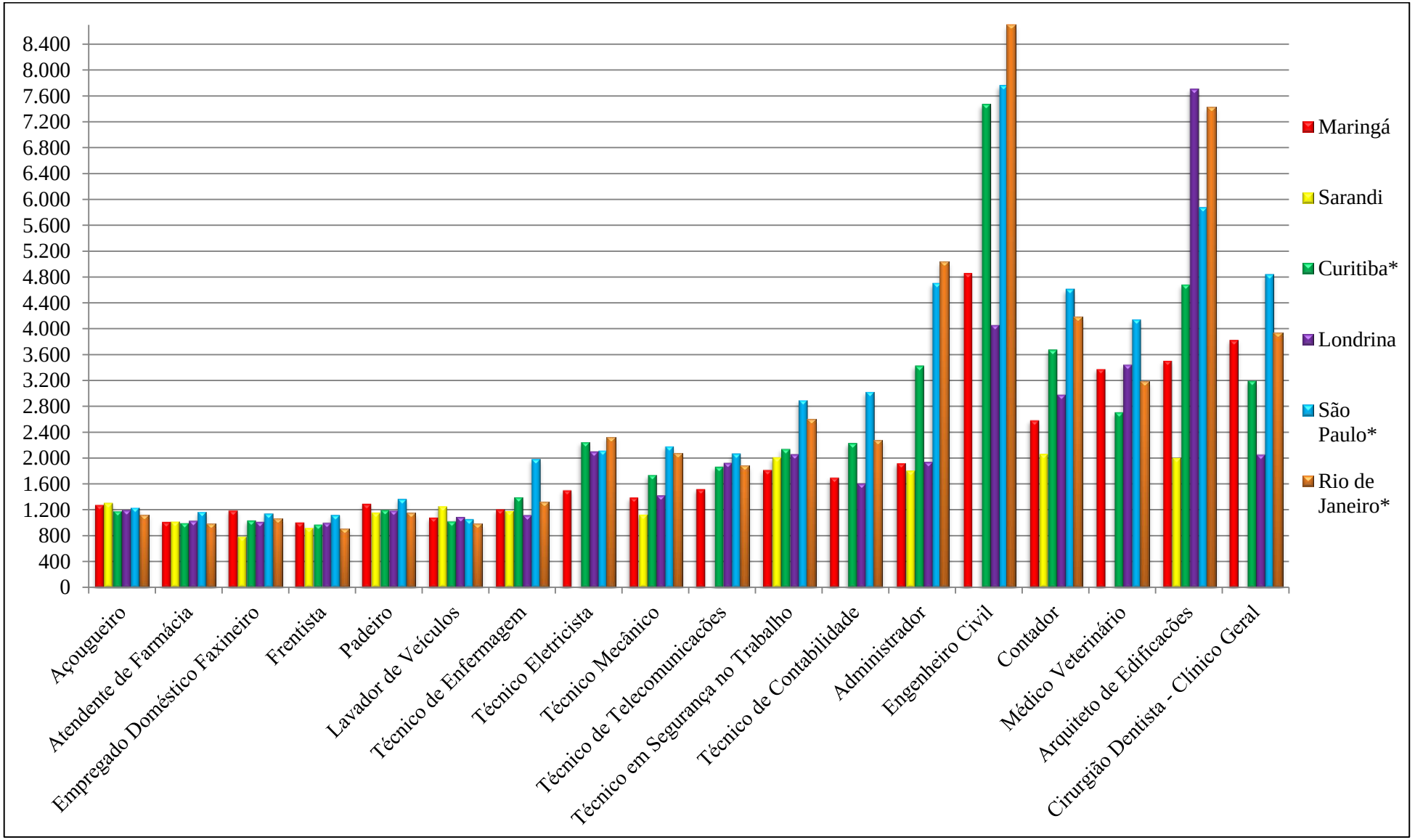

Gráfico 19 – Comparação salarial média (R$), jan./dez. 2015.
Obs.: * Capital. **Fonte:** MTE, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

4.3 Leitura e análise dos dados: relação entre mercado de trabalho e formação escolar em Maringá

A partir de entrevista realizada na agência do trabalhador, nos informamos que há vagas para todas as escolaridades e formações, e até mesmo para quem é analfabeto. Por meio da divisão do trabalho (manual e intelectual), é "determinado" o nível de qualificação e formação escolar para cada cargo. Algumas atividades realizadas na fábrica, ou no "chão de fábrica", possuem cargos que não exigem escolaridade, sendo possível admitir até mesmo trabalhadores analfabetos, embora seja uma condição junto ao capitalismo a escolaridade.

Além disso, durante o período chamado de pós industrialismo, ocorreu a expansão das profissões que exigem maior qualificação dos trabalhadores, mas ao mesmo tempo cresceu lentamente as profissões no setor de serviços e não qualificados. Assim, fomenta-se a importância da escola em qualificar os trabalhadores (CASTELLS, 2000), entretanto este sistema no Brasil é extremamente segregado, pois existem diferenciações de formação entre as próprias instituições, sejam públicas ou privadas.

Como resultado, no Paraná e em Maringá, trabalhadores analfabetos ou que possuem ensino fundamental incompleto vem perdendo espaço no mercado de trabalho. Não consideramos que esta é a situação geral do mercado de trabalho, mas ainda existem oportunidades no mercado formal para quem não possui nenhuma formação escolar, entretanto estas oportunidades estão sendo reduzidas. Como a escola não se responsabilizará por essa formação, cria-se a "falsa" ideia de que ele ainda tem chances.

O trabalho qualificado, exigente de uma formação especializada, está restrito a uma minoria de trabalhadores que possuem conhecimentos e competências técnicas. Esse trabalhador irá desempenhar funções relacionadas à supervisão e a gestão do processo produtivo (DELUIZ, 1995).

Mas ao mesmo tempo em que existe uma disposição a valorizar a qualificação do trabalhador, em contrapartida surge um processo de desqualificação da mão de obra. Promove-se a contradição que de um lado "superqualifica" determinados ramos produtivos enquanto outros desqualifica os empregos (ANTUNES, 2011). E há as competições entre os qualificados, assim como há entre aqueles que não se qualificaram.

Com a modernização dos meios de produção e sua automação, maiores são as exigências de formação dos trabalhadores. Seja na cidade ou no campo vem decaindo o total de pessoas empregadas que não possuem formação escolar e vem aumentando a quantidade de trabalhadores que possuem mais anos de escolaridade (tabela 3).

BRASIL					
Período	**Sem instrução e menos de 1 ano**	**1 a 3 anos**	**4 a 7 anos**	**8 a 10 anos**	**11 anos ou mais**
1992	11.682.123	12.736.004	20.952.102	7.858.076	12.017.506
1993	10.997.579	12.790.883	21.811.317	8.195.470	12.651.530
1995	10.782.275	12.700.591	22.855.933	9.015.176	14.150.145
1996	9.994.376	11.323.070	21.751.717	9.868.539	14.953.402
1997	9.795.583	11.700.275	21.983.643	9.805.070	15.878.708
1998	9.313.077	11.476.352	21.687.853	10.337.165	16.937.754
1999	9.363.741	11.676.077	22.635.970	11.130.278	18.291.745
2001	8.790.048	10.557.748	22.254.603	12.206.199	21.977.195
2002	8.451.298	10.439.063	22.848.810	12.613.263	24.274.571
2003	8.214.764	9.871.051	22.513.015	13.202.754	26.098.504
2004	8.075.260	9.585.291	22.502.564	13.996.917	28.414.463
2005	7.946.313	9.683.654	22.734.147	14.104.194	30.684.728
2006	7.771.106	9.611.927	23.388.257	14.807.736	33.543.265
2007	7.652.708	9.385.817	22.405.532	15.387.119	35.530.424
2008	7.790.475	8.627.184	21.800.223	15.953.243	38.059.808
2009	7.173.053	8.461.467	21.544.201	15.321.627	40.024.585
SUL					
Período	**Sem instrução e menos de 1 ano**	**1 a 3 anos**	**4 a 7 anos**	**8 a 10 anos**	**11 anos ou mais**
1992	1.073.374	2.020.977	4.818.463	1.553.060	1.954.698
1993	995.769	1.937.172	5.001.465	1.560.059	2.039.889
1995	940.376	1.917.196	5.016.330	1.651.155	2.360.366
1996	834.031	1.747.606	4.729.131	1.787.409	2.429.273
1997	745.791	1.689.645	4.854.598	1.818.943	2.577.194
1998	782.089	1.624.732	4.681.962	1.961.641	2.758.515
1999	760.506	1.517.993	4.739.784	2.136.505	3.064.597
2001	794.581	1.519.882	4.534.339	2.337.168	3.694.382
2002	735.510	1.483.377	4.585.299	2.474.131	4.057.296
2003	733.929	1.423.883	4.397.020	2.591.595	4.426.696
2004	713.186	1.365.284	4.417.483	2.672.745	4.859.542
2005	667.126	1.341.821	4.348.947	2.609.095	5.186.580
2006	609.303	1.251.082	4.368.706	2.704.763	5.532.844
2007	644.022	1.235.983	4.315.502	2.656.542	5.807.816
2008	665.407	1.080.542	3.852.476	2.843.762	6.198.518
2009	599.854	1.075.264	3.843.640	2.751.415	6.494.922

Tabela 3 – Pessoas ocupadas de 10 anos ou mais, segundo anos de estudo, Brasil e Região Sul.
Fonte: DIEESE, 2016. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Assim, a cada ano que passa os empregos formais que não exigiam nenhuma formação escolar, tendem a diminuir, e inversamente ocorre o aumento de empregos que exigem pelo menos o ensino médio completo (gráficos 20 e 21). Até a década de 1990 o ensino obrigatório restringia-se a sete anos (ensino fundamental). Essa é uma tendência que podemos observar tanto no Paraná como em Maringá.

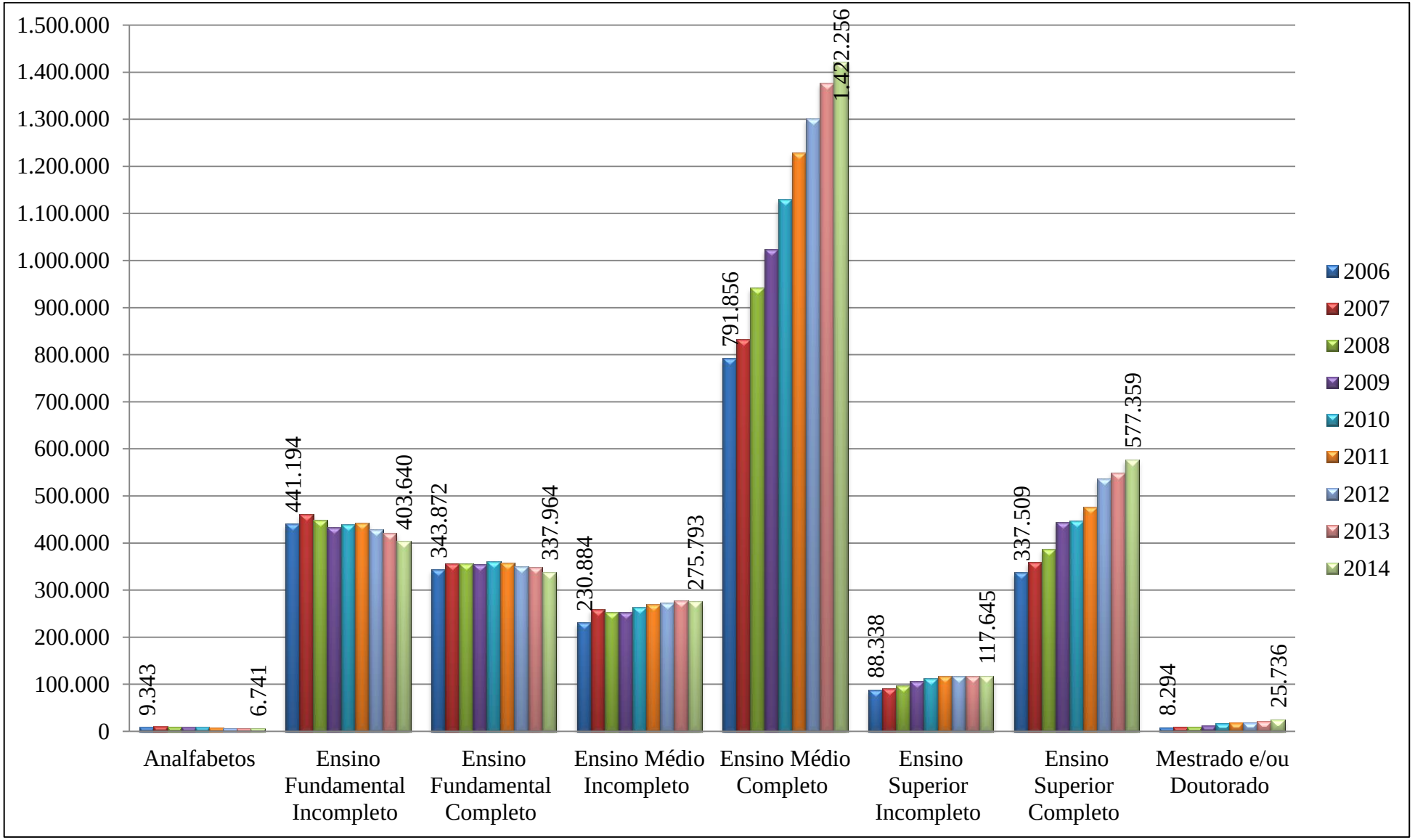

Gráfico 20 – Relação entre empregos formais e escolaridade, Paraná 2006-2014.
Fonte: IPARDES, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

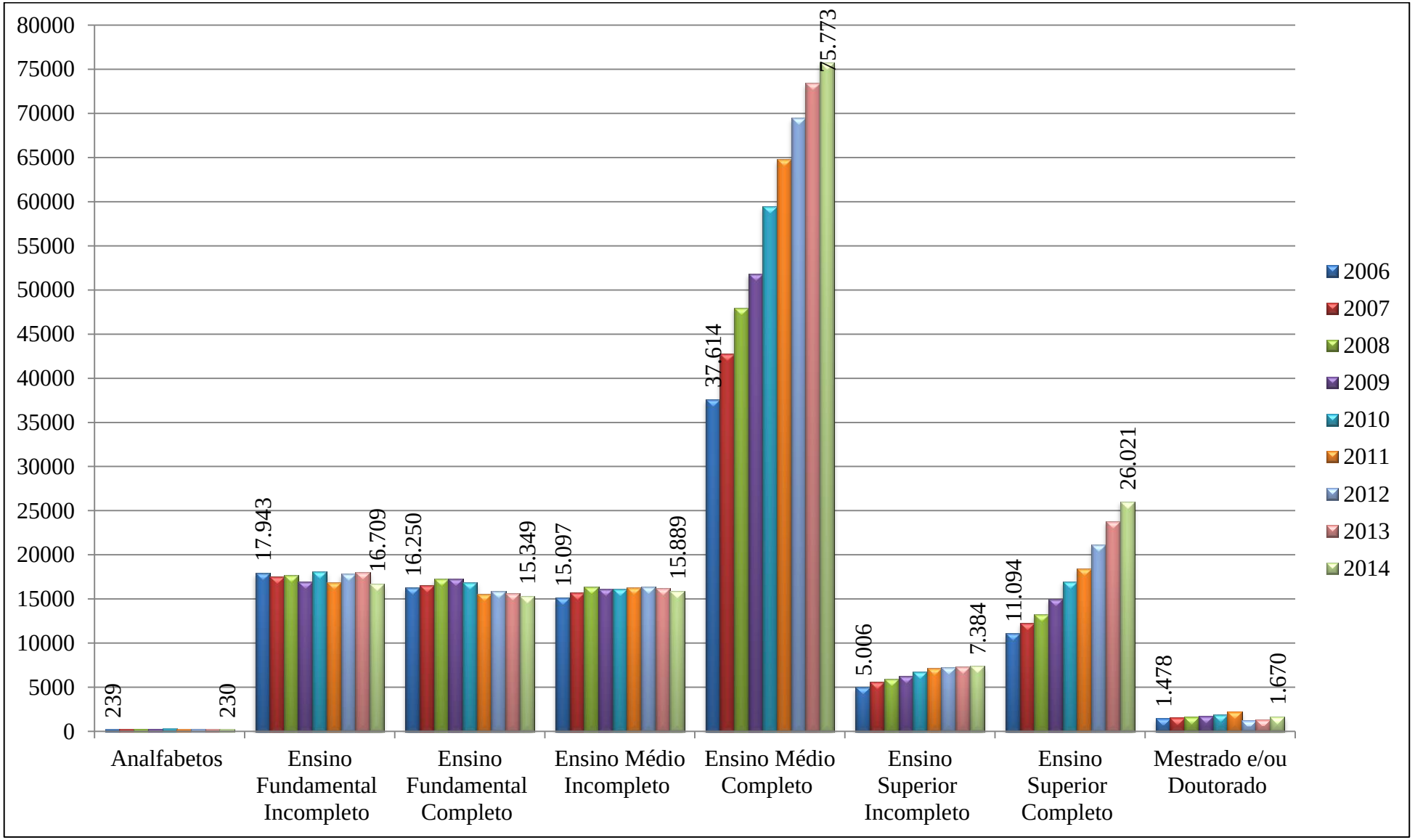

Gráfico 21 – Relação entre empregos formais e escolaridade, Maringá 2006-2014.
Fonte: IPARDES, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Assim, no ano de 2014, a grande maioria das efetivações formais exigiram trabalhadores com ensino médio completo. No Paraná, foram mais de 1 milhão de trabalhadores, e em Maringá mais de 70 mil. Os gráficos também evidenciam a tendência ascendente na geração de novos empregos durante os anos de 2003 a 2014.

Outro ponto importante, as formações escolares: ensino fundamental (completo e incompleto), ensino médio incompleto, ensino superior incompleto, mestrado e doutorado; variaram pouco de 2006 a 2013 (tendência tanto no Paraná como em Maringá). Já o ensino médio completo e ensino superior completo, cresceram ano a ano.

No mercado de trabalho formal os trabalhadores analfabetos perderam cargos ou tiveram insignificante aumento de contratações. Mas, vimos crescer as oportunidades para trabalhadores com pelo menos ensino médio completo, confirmando a tendência de que o mercado de trabalho formal exige um mínimo de escolarização na ocupação dos cargos. Por isso o discurso de maior escolaridade é ideológico por que não está garantido que o mercado contratará o trabalhador com aquela formação, à medida que o capitalismo se rearticula em suas fases produtivas.

Sendo assim, no Paraná, os empregos que exigem pouca formação estão em queda. Houve diminuição de mais de 2.600 empregos para pessoas analfabetas e queda nas contratações de trabalhadores com apenas ensino fundamental. As formações que mais se destacaram no mercado de trabalho foram ensino médio, ensino superior e trabalhadores com pós-graduação. Em Maringá a tendência foi a mesma.

Thomaz Júnior (2000) afirma que houve uma redução geral no nível de emprego para a classe trabalhadora industrial, os que mais sofreram cortes foram os trabalhadores analfabetos ou com primeiro grau incompleto. Para os trabalhadores com nível escolar elevado, aumentou-se a contratação, mas também a concorrência.

Sendo assim, o mercado de trabalho está cada vez mais exigente. A formação escolar serve de parâmetro ao contratar. Uma boa notícia é que a formação escolar nacional vem crescendo a cada ano. Junto, cresce também a competição por uma boa colocação no mercado de trabalho e a necessidade por maior qualificação técnica e experiência no cargo.

O problema da necessidade constante de formação escolar contribuiu para o crescimento descomunal de novas instituições de ensino privado, tanto de educação básica como superior. A abertura de novas instituições de ensino privado trás o inconveniente de não ser mais possível atestar a qualidade dessas instituições. Existem diferenças substanciais dentro da educação privada.

Não sendo um mal restrito às instituições públicas, as instituições privadas também tem sua qualidade questionada, isso desde sua origem. A clientela das privadas são professores que não possuem curso superior completo, alunos que terminam o ensino médio sem aprender adequadamente, alunos reprovados, dentre outros (GOIS, 2015).

Logo, o porcentual de professores que atuam nas escolas com formação superior completo é maior nas escolas públicas do que nas privadas. Isso ocorre, pois escolas privadas são empresas em busca de lucros, portanto é mais barato contratar docentes que ainda não concluíram o ensino superior do que os já formados, os salários são mais baixos (tabela 4).

BRASIL							
Rede	**Ensino Fundamental**			**Ensino Médio**	**Educação Profissional**	**EJA**	**Educação Especial**
	Total	**Anos Iniciais**	**Anos Finais**				
Federal	97,3	92,6	99,1	97,5	97,6	97,2	90,2
Estadual	91,2	85,0	92,9	93,5	94,8	93,1	90,8
Municipal	76,0	75,0	77,7	90,4	93,4	71,6	85,8
Privada	74,4	64,4	85,8	91,7	86,0	89,1	86,4
PARANÁ							
Rede	**Ensino Fundamental**			**Ensino Médio**	**Educação Profissional**	**EJA**	**Educação Especial**
	Total	**Anos Iniciais**	**Anos Finais**				
Federal	100	--	100	99,3	98,8	97,0	--
Estadual	95,8	49,4	96,1	96,2	98,8	97,0	95,2
Municipal	90,2	90,3	86,1	--	--	92,8	91,1
Privada	85,8	80,2	93,2	96,4	95,3	96,3	97,3
MARINGÁ							
Rede	**Ensino Fundamental**			**Ensino Médio**	**Educação Profissional**	**EJA**	**Educação Especial**
	Total	**Anos Iniciais**	**Anos Finais**				
Estadual	98,8	95,5	98,9	98,9	99,3	98,8	--
Municipal	98,5	98,5	--	--	--	98,2	100
Privada	92,0	88,8	95,4	98,3	92,8	--	98,7

Tabela 4 – Porcentual de docentes com curso superior completo por etapa/modalidade de ensino, Brasil, Paraná e Maringá (2014).
Obs.: EJA, Educação de Jovens e Adultos. **Fonte:** INEP, 2016.
Org.: Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Fica evidente que mesmo que a escola pública viva sob ataques, reflexos dos embates entre escola pública e privada, difamada nos meios de comunicação como instituição de ensino de má qualidade, não se têm o reconhecimento de que seu corpo docente possui uma grande parte de professores com formação superior completo e mais qualificado do que nas escolas privadas. Isso porque a intenção é desconstruir a educação pública e alargar a privatização do ensino. Um ponto positivo da educação nacional é a melhora dos anos de estudo da população. Nos últimos 20 anos vêm melhorando a média de anos de estudos. A permanência da população na escola é importante.

O Brasil, de 1992 a 2013, aumentou a média de anos de estudo de sua população em 3,6 anos, a região sul em 2,7 anos. Mas, ainda existe uma diferença a ser considerada entre as raças negra e branca. A população negra ainda não possui a mesma quantidade de anos de escolaridade da raça branca. Mas, melhorou muito de 1992 em diante, quase que dobrou os anos de estudo, o mesmo com a população feminina. Políticas públicas como, bolsa família, cotas nas Universidades, FIES, PROEJA, PROUNI, PRONATEC, entre outros, colaboraram para reverter este quadro. Hoje a população negra possui uma formação escolar e de "oportunidades" muito maior do que no passado (tabela 5).

Período	SUL			BRASIL		
	Total	Branca	Negra	Total	Branca	Negra
1992	5,6	5,9	4,1	5,2	6,1	3,7
1993	5,7	6,0	4,2	5,3	6,2	3,9
1995	5,9	6,2	4,6	5,5	6,4	4,0
1996	6,1	6,3	4,7	5,7	6,5	4,3
1997	6,2	6,4	4,8	5,8	6,7	4,4
1998	6,3	6,6	5,1	5,9	6,8	4,6
1999	6,5	6,8	5,1	6,1	7,0	4,7
2001	6,8	7,0	5,6	6,4	7,3	5,2
2002	7,0	7,2	5,9	6,5	7,4	5,6
2003	7,2	7,4	5,9	6,7	7,6	5,7
2004	7,3	7,6	6,1	6,8	7,7	5,8
2005	7,4	7,7	6,4	7,0	7,8	6,2
2006	7,6	7,9	6,5	7,1	8,0	6,3
2007	7,6	7,9	6,6	7,3	8,1	6,4
2008	7,8	8,2	6,7	7,4	8,3	6,6
2009	7,9	8,2	6,9	7,5	8,4	6,7
2011	8,0	8,3	6,9	7,7	8,5	6,9
2012	8,2	8,5	7,0	7,9	8,8	7,1
2013	8,3	8,6	7,1	8,8	8,8	7,2

Tabela 5 – Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, Região Sul e Brasil.
Fonte: DIEESE, 2016. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Verificamos que a formação escolar e o número de anos de estudo tenderam a crescer, a taxa de analfabetismo caiu. A relação empregos formais e anos de estudo demonstra queda nas contratações de trabalhadores sem formação e o aumento de empregados com ensino médio completo. Entretanto os dados levantados com os questionários e as entrevistas demonstrou que os trabalhadores que buscam emprego em Maringá possuem baixa formação técnica e experiência de trabalho, sendo a causa para a baixa efetivação dos cargos em Maringá.

4.4 Leitura e análise dos dados: questionários e entrevistas aplicadas em Maringá

A aplicação dos questionários e das entrevistas abrangeu uma população heterogênea, formada por diferentes raças e classes sociais, algumas pessoas com pós-graduação e uma grande maioria com ensino médio completo, mas poucas pessoas com curso técnico.

4.4.1 Perfil socioeconômico da população estudada

Dos 123 questionários aplicados, chegou-se ao seguinte resultado: 62% dos respondentes são do gênero masculino e 38% feminino, com idade variando entre 18 e 67 anos. Destes, 42% são casados, 41% solteiros, 10% divorciado, 6% outros e 1% viúvos. A grande maioria tem filhos, sendo: 28% com um filho, 19% dois, 14% três filhos, 3% mais que três e 36% não possuem nenhum.

O grau de escolarização dos 123 respondentes possui a tendência a ir se elevando até o ensino médio completo, e após, tende a cair na formação superior. Não foi registrada nenhuma ocorrência de analfabetos, entretanto 31% possuem apenas o ensino fundamental. O nível educacional mais representativo foi o ensino médio completo (43%) (gráfico 22).

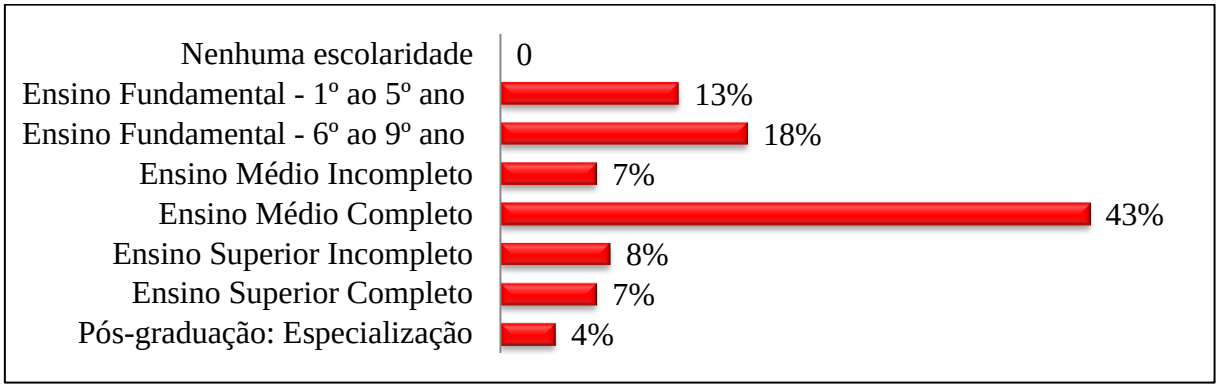

Gráfico 22 – Formação escolar dos 123 respondentes.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Ao separar os dados de escolaridade por gênero, observa-se que as mulheres possuem maior grau de escolaridade do que os homens. Além de possuir o ensino médio completo maior do que os homens, as mulheres também foram mais longe na pós-graduação, 9% possuem especialização. Do gênero feminino que possui ensino superior, os cursos que mais se destacaram foram: Administração, Contábeis, Letras, Direito, Serviço Social, Pedagogia e Odontologia, já do gênero masculino: Administração, Gestão Comercial, Gestão Ambiental, Sistema de Informação, Engenharia Civil, Contábeis, Direito e Arquitetura (gráficos 23 e 24).

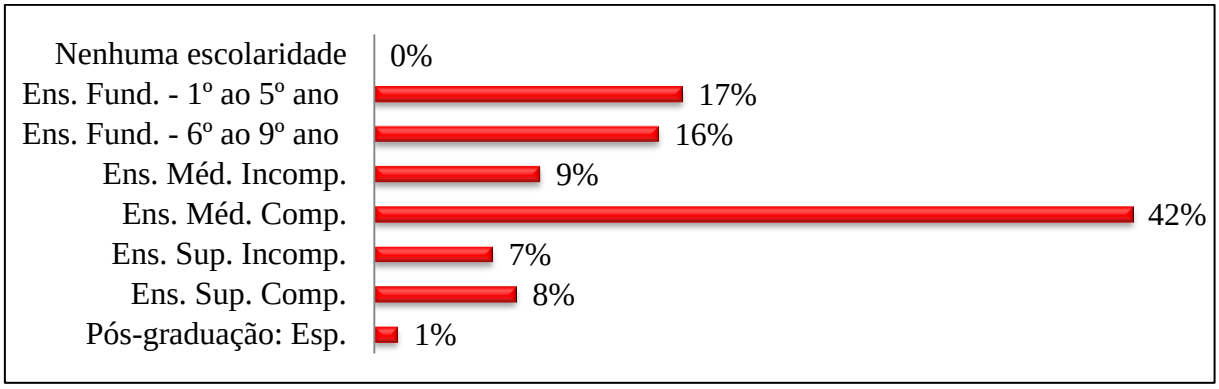

Gráfico 23 – Formação escolar dos 76 respondentes do gênero masculino.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

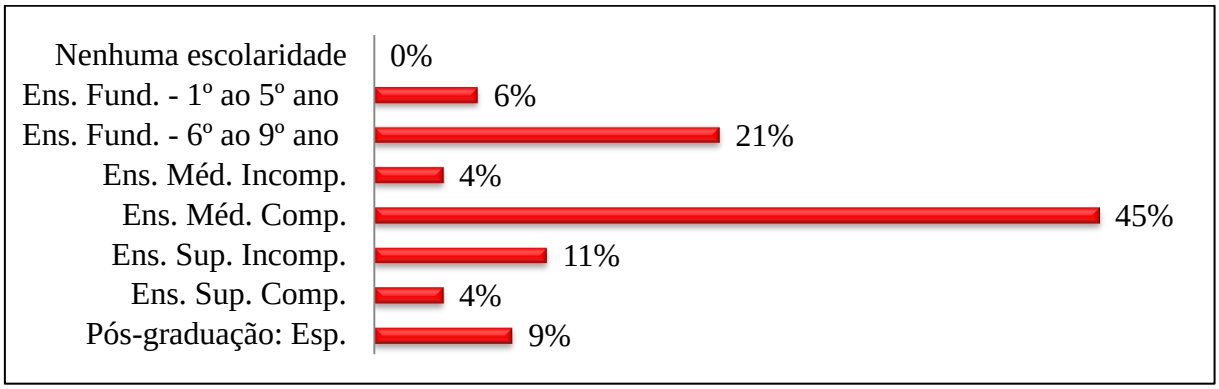

Gráfico 24 – Formação escolar dos 47 respondentes do gênero feminino.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Por gênero, as mulheres são as que possuem a maior formação escolar. Do total: 45% possuem o ensino médio, contra 42% masculino, 11% com ensino superior incompleto e 4% completo (masculino com 7% superior incompleto e 8% completo), 9% possuem pós-graduação (especialização) contra 1% masculino. Assim sendo, ocorre uma queda na formação superior feminina, já o gênero masculino foi o que teve a maior porcentagem de conclusão do ensino superior, ao contrário do sexo feminino que possui maior porcentagem com ensino superior incompleto.

A aplicação dos questionários evidenciou que os respondentes avançaram nos estudos, foram além do que seus pais. Isso demonstra que a obrigatoriedade do ensino, dos sete ao quatorze anos de idade, já na Constituição Federal de 1946, e na Constituição de 1988 dos quatro aos dezessete, quando a maior parte da população já morava nas cidades foi a responsável pelo aumento do número de pessoas com pelo menos ensino médio completo.

Mesmo quando a maior parte da população ainda residia no campo, já existia a obrigatoriedade do ensino, entretanto: as dificuldades de locomoção, a falta de escolas rurais, as longas distâncias, a necessidade de manter a mão de obra familiar trabalhando em vez de

estudar, atrelado ao tipo de trabalho braçal no campo, sem necessidade de formação escolar, fez com que a formação escolar fosse baixa. Assim, o êxodo rural fez com que a formação escolar se elevasse, pois nas cidades existiam maiores facilidades para manter os filhos na escola e maior quantidade de escolas. Além da ideologia escolar que foi responsável por fazer acreditar que a escola iria formar para o trabalho.

Logo, verificamos que os pais dos respondentes possuem baixa formação escolar. A maioria, sejam os pais do gênero masculino como feminino, estudou até o ensino fundamental 1º ao 5º ano, e poucos com ensino médio completo. Esse resultado é evidência da falta de necessidade de escolarização para os trabalhadores do campo durante as décadas anteriores a 1960, mas ao se deslocar para as cidades foram compor a mão de obra disponível, obtendo dificuldade de ser efetivado nos empregos formais pelo fato de não ter formação escolar adequada aos cargos (gráficos 25 e 26).

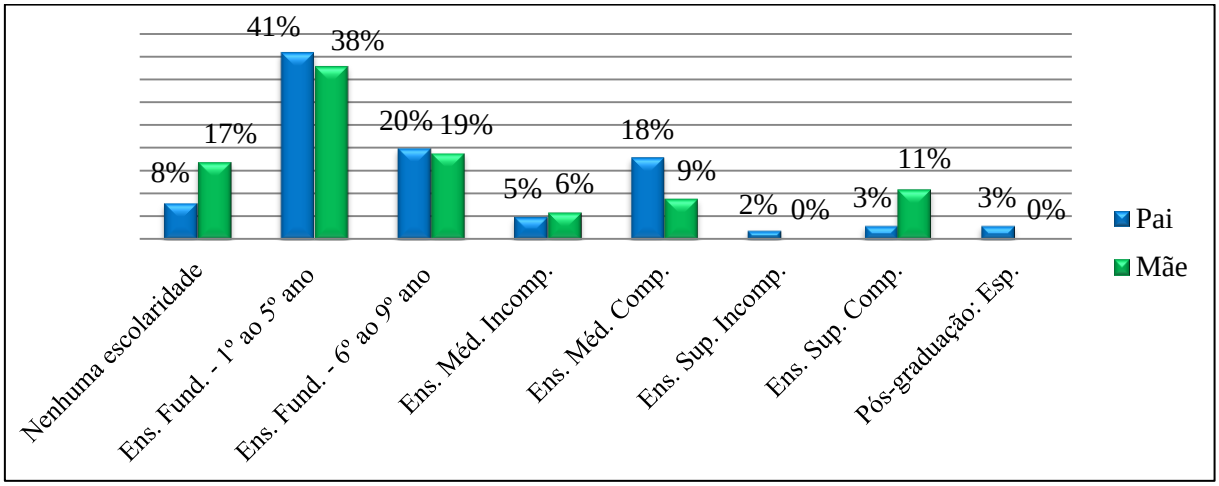

Gráfico 25 – Resultado da formação escolar dos pais dos respondentes do gênero masculino.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

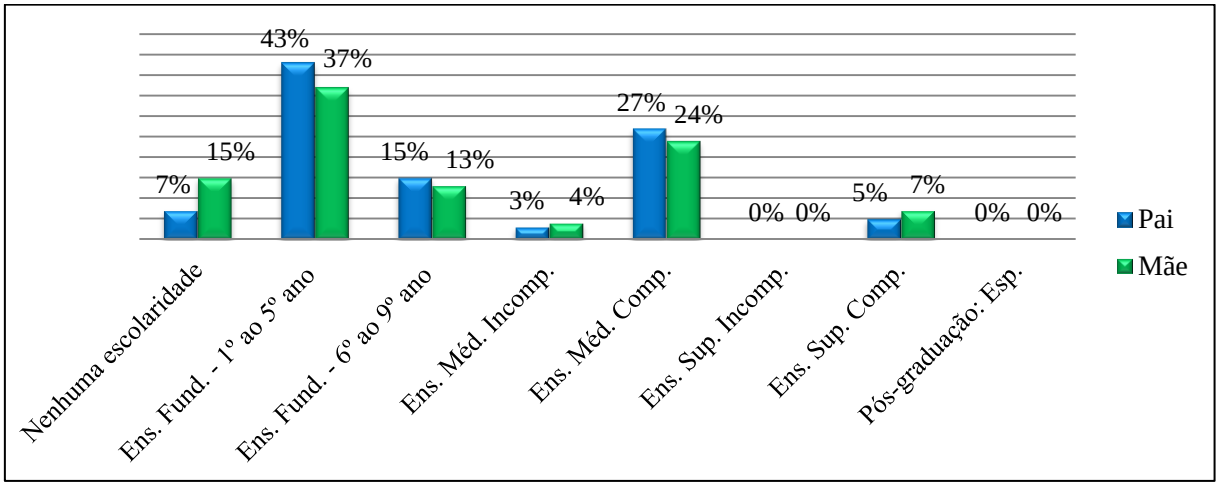

Gráfico 26 – Resultado da formação escolar dos pais dos respondentes do gênero feminino.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

As respostas obtidas sobre as cidades de nascimento e de moradia dos respondentes resultaram na confecção de três mapas. A maioria dos respondentes nasceu no Estado do Paraná (79%), destes 30 pessoas são de Maringá e 67 de diversas cidades do Estado. Dentre os 21% que não nasceram no Paraná, 12 pessoas são do Estado de São Paulo (figuras 2, 3 e 4).

Figura 2 – Mobilidade dos 26 respondentes nascidos em outros Estados.

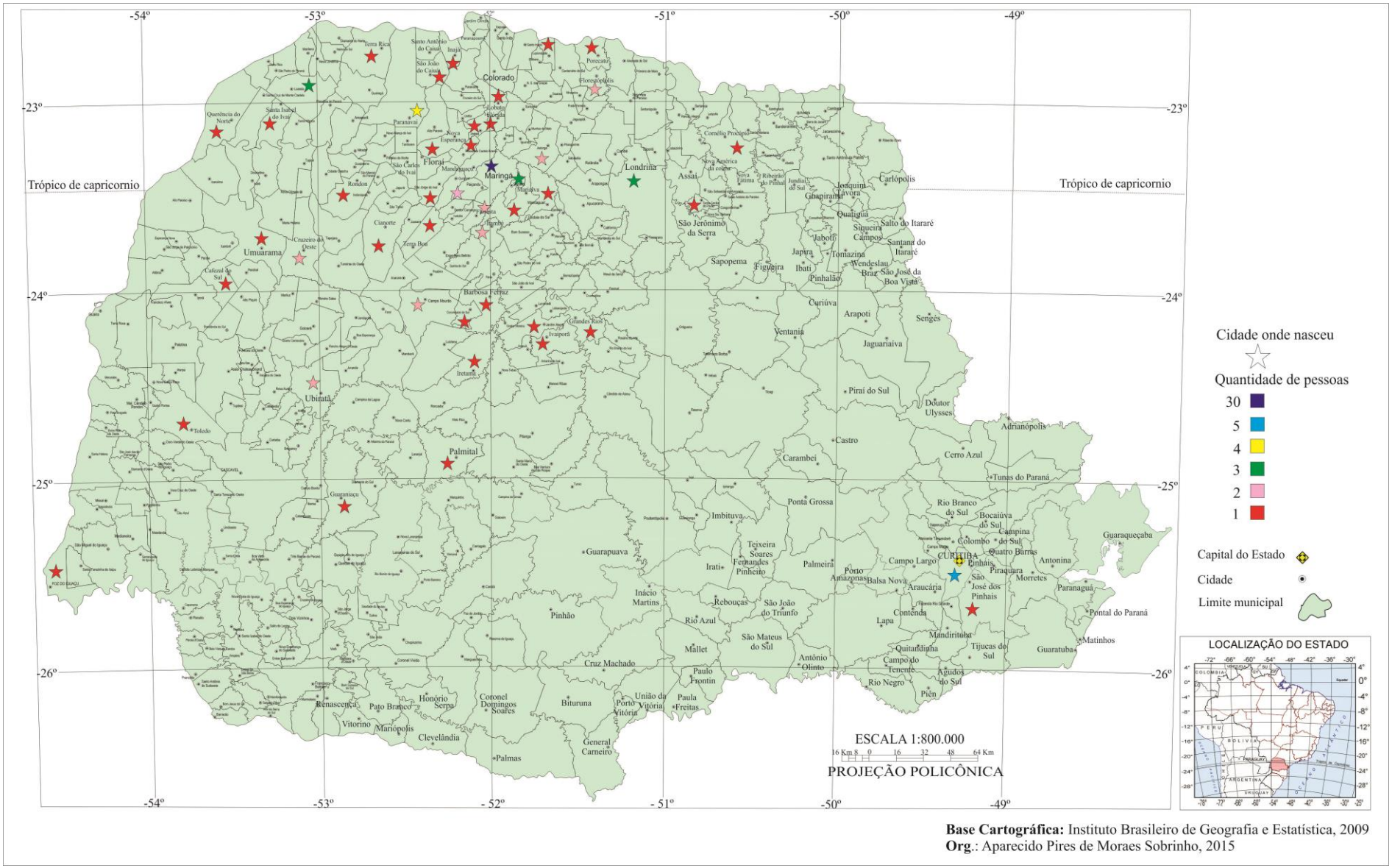

Figura 3 – Local de nascimento dos 97 respondentes paranaenses.

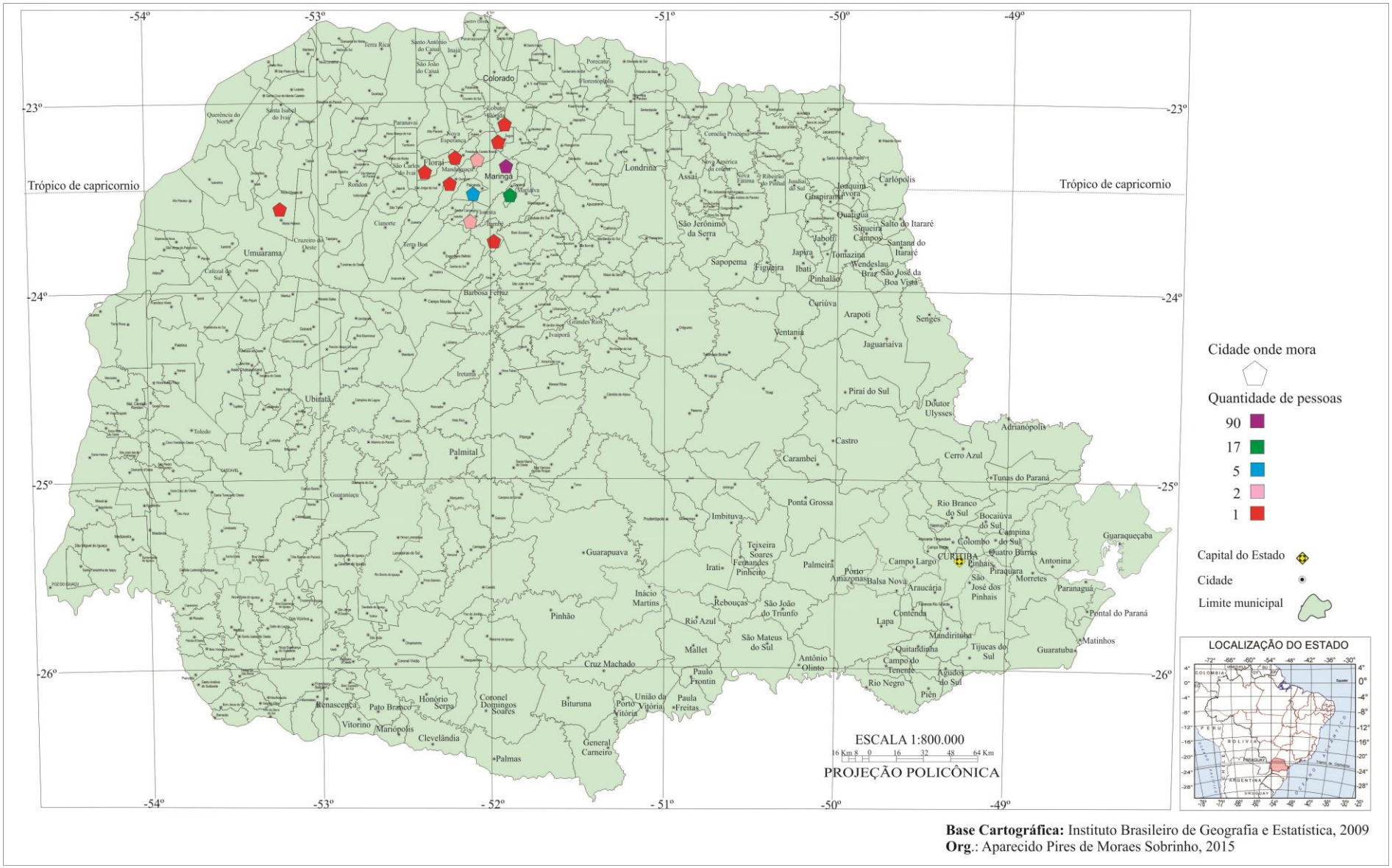

Figura 4 – Local de moradia dos 123 respondentes.

Percebe-se que ocorreu alto grau de mobilidade dos respondentes, estes se deslocaram diretamente para Maringá vindo de diversas cidades paranaenses, inclusive de outros estados brasileiros. As três cidades que mais concentram os respondentes são: Maringá onde moram 87, Sarandi com 17 e Paiçandu com 5, cidades pertencentes a Região Metropolitana de Maringá.

A respeito da formação técnica dos respondentes, o questionário demonstrou que a maioria, 67% das 123 pessoas, não possui nenhum curso técnico. Assim, temos duas situações: primeiro uma mão de obra, que em sua maioria possui pelo menos ensino médio completo, mas é um ensino que possuí muitos problemas, e que não forma para o trabalho; em segundo esta população, em sua maioria, não possuí formação técnica. Assim, sem a preparação técnica os trabalhadores têm dificuldades de encontrar um emprego, haja vista que é na formação técnica, fora da escola, promovido tanto pela iniciativa privada quanto pelo Estado que os trabalhadores poderão adquirir uma formação adequada às exigências do mercado de trabalho maringaense.

Entre os 33% que possuem curso técnico (feminino e masculino), destacamos no quadro 2 os cursos mais representativos.

Técnico de segurança do trabalho	Técnico em soldador	Mecânica industrial
Técnico em processamento de dados	Técnico eletricista	Brigadista
Técnico em gestão de recursos humanos	Técnico em informática	Técnico de alimentação
Técnico em administração	Matemática financeira	Técnico em comércio
Técnico em torneiro mecânico	Programador Web	Técnico em refrigeração
Técnico em pintura industrial	Técnico em enfermagem	Técnico agrícola
Técnico em eletromecânica	Técnico em marketing	Atendente comercial
Operador de empilhadeira	Técnico em radiologia	Técnico em contabilidade
Técnico em calorimetria	Supervisor de segurança	Mestre de obras
Escolta armada	Automação	-

Quadro 2 - Formação técnica dos 33% dos respondentes.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Vale lembrar que o mercado de trabalho é competitivo e exigente, só formação escolar não basta. Além de possuir no mínimo ensino médio completo (formação escolar) o trabalhador tem que possuir curso técnico (formação técnica). A formação técnica tem sido estimulada por meio de programas como o PRONATEC do governo federal, que além de ser gratuito ainda fornece o passe de estudante para o transporte e alimentação no local do curso. O curso é oferecido aos trabalhadores que estão desempregados e procuram o SINE, mas muitos não o frequentam. Existe ainda a dificuldade de se fechar turmas.

Os trabalhadores, em sua maioria não querem fazer um curso técnico, preferem continuar só com a formação que possuem. As entrevistas evidenciaram que eles preferem ficar recebendo o seguro desemprego por um tempo, e depois voltar a trabalhar, mas durante este período de inatividade não sentem interesse em voltar para sala de aula. Essa situação poderia ser mudada caso o PRONATEC se torna-se obrigatório para quem esta recebendo seguro desemprego.

Dentre os 123 respondentes, 53% acreditam que não estudaram pouco e 47% admitiram ter estudado pouco. Destes, tanto do gênero masculino como feminino o principal motivo foi ter que largar os estudos para trabalhar. E o mais grave é o caso do gênero feminino, que além de parar de estudar para ajudar no orçamento familiar ainda teve que parar de estudar para cuidar dos filhos ou porque engravidou (gráficos 27 e 28).

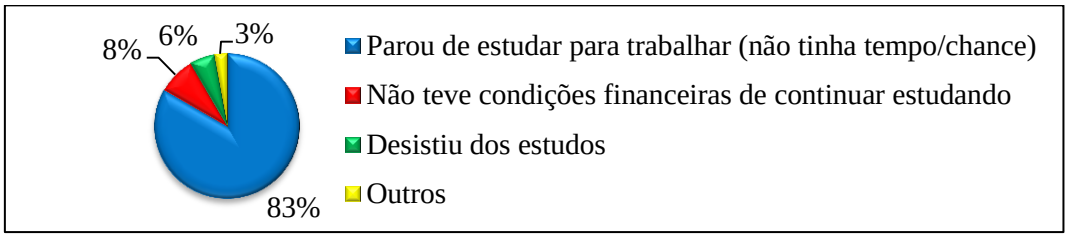

Gráfico 27 – Principais motivos do gênero masculino por ter estudado pouco.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

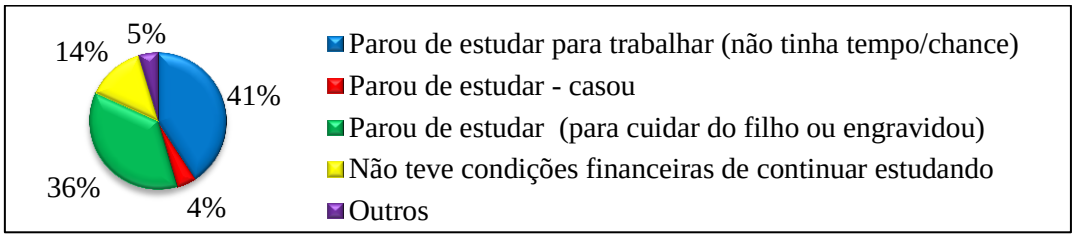

Gráfico 28 – Principais motivos do gênero feminino por ter estudado pouco.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Concordamos com Werebe quando afirma que “a maioria das crianças que ingressam no curso primário abandonam os estudos antes de concluí-los, ou porque precisam trabalhar, ou porque a Escola não lhes interessa ou simplesmente por displicência.” (1968, p. 36). Este quadro de décadas atrás continua válido, atualmente as políticas sociais exigem o aluno na escola, mas continuam enfrentando problemas com a evasão.

Werebe (1997), ainda evidência que o abandono dos estudos tem causas múltiplas, entretanto o mais importante são as más condições socioeconômicas das famílias, seja pela dificuldade em manter os filhos na escola ou mesmo por precisar da ajuda financeira deles.

Entretanto, chamou a atenção o fato de os respondentes sinalizarem para o retorno aos estudos. Assim, caso tivessem oportunidade de fazer uma nova formação ou mesmo concluir os estudos, 85% disseram que voltariam a estudar, apenas 6% não regressariam a uma sala de aula e 9% não souberam responder. Sendo assim, dentre os trabalhadores que voltariam a estudar, se tivessem uma oportunidade, 55% fariam um curso superior, 24% um curso técnico e 6% terminariam os estudos. Constatamos que a leitura liberal da educação brasileira continua atrapalhando o trabalhador brasileiro que opta sempre por uma formação intelectual e não técnica, mesmo quando a formação intelectual não lhe forneceu nada, nem emprego.

O resultado da aplicação dos questionários evidenciou que: muitas pessoas que responderam possuir uma baixa formação escolar, quando questionadas sobre o porquê dessa situação, diziam que não tiveram tempo para estudar, pois começaram a trabalhar muito jovem. “Essa entrada precoce no mercado de trabalho e as dificuldades de conciliar trabalho e escola, impedem que milhões de jovens usufruam do acesso à educação, o que revela a histórica dualidade, ou seja, o acesso de alguns e a exclusão da maioria.” (THOMAZ JÚNIOR, 2000, p. sp.). Evidência ainda que no embate entre a escola e o trabalho, a escola perde, pois cede seus alunos para o trabalho, ainda sem concluir a formação.

As políticas de formação de mão de obra para o sistema capitalista brasileiro, em sua maioria surgiram do descaso do poder público com o sistema de ensino nacional em responder a demanda solicitada pelo mercado de trabalho da década de 1930 em diante, até os dias atuais.

No Brasil, o empresariado passa a formar os trabalhadores, promovendo cursos já direcionados para os cargos que mais necessitavam de mão de obra qualificada (Sistema S). Não podemos desconsiderar o fato de que no Brasil o ensino privado sempre teve liberdade de expressão e ação.

Entretanto, mesmo que 85% dos respondentes disseram que voltariam a estudar, não foi bem isso que a entrevista aos responsáveis pelo SINE evidenciou, na verdade foi o contrário, a grande maioria não tem interesse em fazer o PRONATEC.

Buscamos saber, para qual vaga de emprego havia sido encaminhado para entrevista. Foram relatados diversos cargos e, levando em consideração a divisão do trabalho, entre trabalho manual e intelectual, criamos duas categorias para facilitar no estudo. Logo, dividimos em trabalho manual (linha de produção, pedreiro, pintor e etc.) e trabalho intelectual (assistente administrativo, gerente, desenhista dentre outros). Nesse sentido, o resultado demonstrou que 86% fizeram entrevistas para trabalho manual e 14% trabalho

intelectual. Portando, sendo o mais representativo o trabalho manual, justamente o que necessita de uma classe trabalhadora que possua formação técnica.

No entanto, ao analisar por gênero, o resultado mostrou-se um pouco diferente. O gênero masculino foi maior na categoria trabalho manual 88%, já o feminino apresentou 82%. No trabalho intelectual, o feminino se mostrou maior com 18% contra os 12% masculino.

Houve a preocupação em investigar por meio da aplicação dos questionários se após a entrevista os respondentes haviam sido contratados pela empresa. O resultado evidenciou que 55% foram contratados e 45% não foram contratados. Dentre os 45% que não foram contratados, a resposta obtida sobre o motivo de não ter sido efetivado foi: 36% estavam esperando o retorno da empresa para saber se foram ou não contratados; 13% disseram que não possuíam a qualificação técnica exigida para o cargo; 13% não aceitou a vaga (salário baixo, horário ruim, trabalho pesado etc.); 18% não souberam dizer e 20% apontaram outras razões, pois deram diversas respostas tornando difícil criar uma categoria própria.

Dentre os 123 respondentes, 71% estavam desempregados e 21% empregados, mas em busca de um novo emprego. Dos 21% empregados, a maioria se encontra a mais de três anos nessa situação. E quanto aos desempregados, 50% estão a procura de emprego nos últimos três meses, muitos vivendo do seguro desemprego (gráficos 29 e 30).

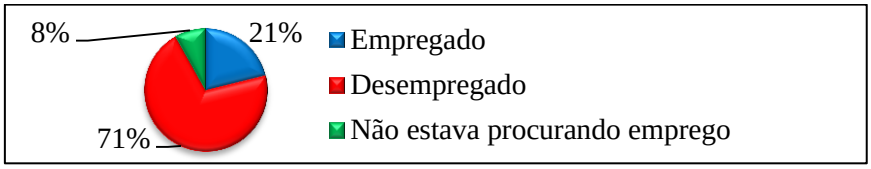

Gráfico 29 – Situação ocupacional dos 123 respondentes.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

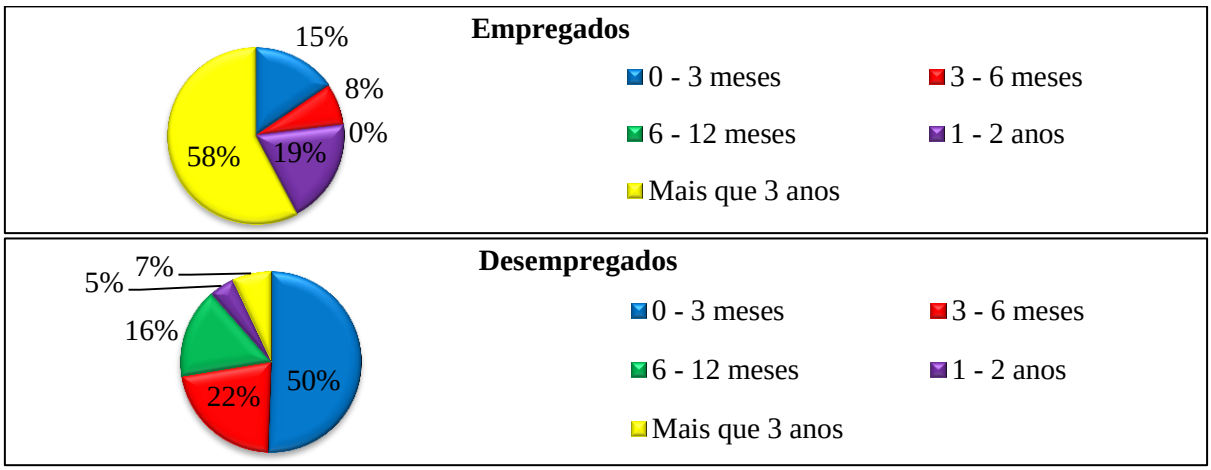

Gráfico 30 – Período de tempo em que os respondentes estão empregados ou desempregados.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Um problema apresentado do mercado de trabalho é o curto intervalo de tempo que os trabalhadores permanecem no cargo, surgindo assim à rotatividade dos trabalhadores. Logo, procurando saber se este problema procedeu entre os respondentes, perguntamos quanto tempo permaneceram no emprego anterior. Assim, 53% responderam terem permanecido mais que um ano na empresa, ou seja, não procedeu a consideração de que os trabalhadores permaneceram pouco tempo no emprego e saem a procura de outro, pois, apenas 16% permaneceram trabalhando de 0-3 meses antes de ser demitido (gráfico 31).

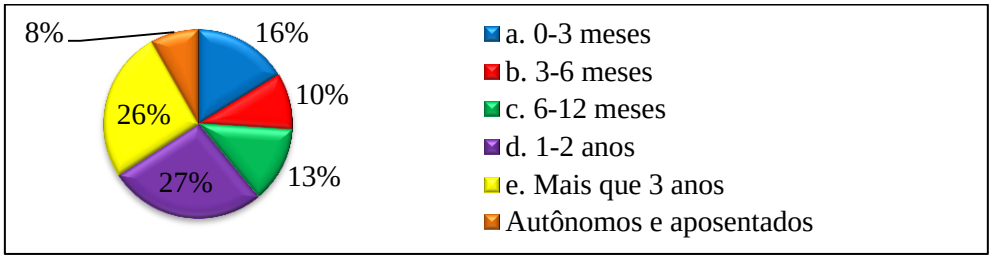

Gráfico 31 – Período de tempo em que permaneceram no emprego anterior.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

Por último, o questionário procurou determinar se as pessoas são exigentes na hora de procurar emprego e se aceitam qualquer vaga ofertada, ou procuram se dedicar em um determinado ramo de trabalho. A grande maioria aceita qualquer oportunidade, ainda mais frente à dificuldade de conseguir ser contratado. Entretanto, um quarto dos respondentes consideram os benefícios que o cargo ofereça no ato da contratação, quanto ao gênero feminino, 34% das respondentes analisam os benefícios antes de aceitar o emprego (gráfico 32).

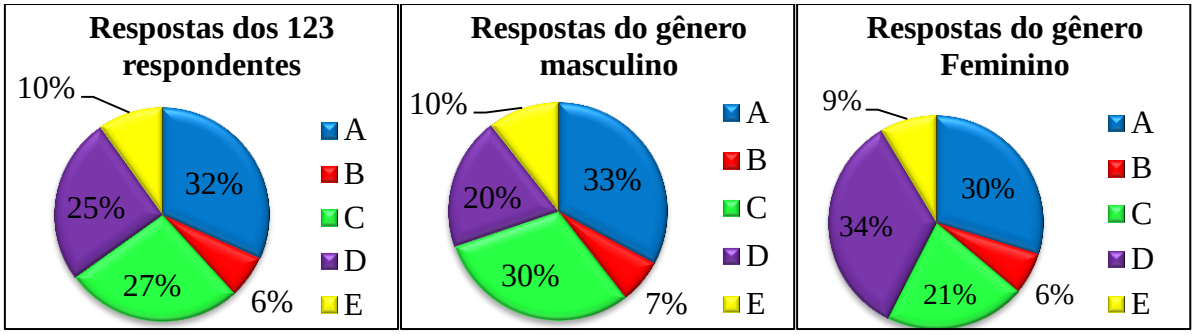

Gráfico 32 – Porcentual dos respondentes que ao procurar um novo emprego, aceitam:.
Legenda:
A – Qualquer oportunidade que apareça;
B – Qualquer oportunidade, considerando o tempo que estou desempregado(a);
C – Só aceito se for na minha área de atuação;
D – Qualquer oportunidade, desde que tenha benefícios;
E – Não esta procurando emprego.
Fonte: Questionários, 2015. **Org.:** Aparecido Pires de Moraes Sobrinho.

4.4.2 Resultado dos dados levantados pelas entrevistas aplicadas em Maringá

Complementando os 123 questionários aplicados, foram feitas mais 30 entrevistas junto à classe trabalhadora que está desempregada a procura de uma vaga de emprego em Maringá.

Maringá por se tratar de uma Região Metropolitana, atrai além de recursos financeiros, muitas pessoas de cidades próximas que se deslocam todos os dias a trabalho e a estudo. Assim, tanto os questionários quanto as entrevistas evidenciaram o caráter aglutinador da cidade.

As entrevistas focaram-se apenas nos desempregados, os pontos mais importantes são aqui discutidos.

Com idades indo dos 18 aos 51 anos, de negros a brancos. A maioria é do gênero masculino, 63%. A maioria dos 30 entrevistados mora em Maringá, mas também tivemos 6 pessoas de Sarandi, 5 de Paiçandu e 2 de Marialva.

Essa população que se desloca todos os dias até Maringá, mesmo sendo cansativo admite que compensa o sacrifício, pois suas cidades não possuem muitas oportunidades de emprego, e a concorrência é alta. Entretanto em Maringá são muito mais oportunidades e variedades de cargos, com salários melhores, fazendo ser vantajoso o deslocamento cotidiano.

A formação escolar repetiu o resultado dos questionários, a grande maioria possui ensino médio completo, 47% e 13% cursando uma faculdade (destaque para os cursos de Letras, Administração e Farmácia). Entre os entrevistados 13% possuem apenas o ensino fundamental 1º ao 5º ano, e 20% do 6º ao 9º ano. Com ensino médio incompleto foram 7%. Um fato que chamou a atenção é que todos percebem a necessidade de possuir ensino formal. Por estarem desempregados, alguns ainda recebendo seguro desemprego, todos estão procurando emprego e disseram ser muito forte a cobrança de formação escolar durante as entrevistas para emprego. Pesando negativamente para os trabalhadores que não possuem no mínimo ensino médio completo.

A dificuldade em conseguir emprego demonstra que 53% disseram ter interesse em voltar a estudar, seja terminando os estudos, ou mesmo fazendo uma formação superior. Os entrevistados relataram a cobrança muito forte em três fatores quando estão em processo de seleção para emprego: educação formal, experiência no cargo e formação técnica (dependendo da vaga de emprego). Assim, sentem a necessidade de voltar a estudar ou mesmo fazer um curso técnico.

Entretanto, mesmo que o trabalhador sinta na pele a dificuldade em se efetivar no mercado de trabalho formal, poucos possuem uma formação técnica. Apenas 19% possuem curso técnico, (técnico em: Enfermagem, Mecânica, Logística, Informática, Biotecnologia, Eletrônica). Repetindo o baixo resultado dos questionários, onde apenas 33% possuem curso técnico. Logo, mesmo Maringá tendo a disposição diversas instituições privadas de ensino técnico, como o Sistema S, ou mesmo o PRONATEC, ainda assim é baixa a quantidade de trabalhadores especializados.

Sobre o seguro desemprego um beneficio importante para os desempregados, apenas 33% dos entrevistados não receberam o beneficio por não ter direito ou não ter trabalhado com carteira de trabalho registrada. Entre os que tiveram direito ao beneficio, 26% já não estão recebendo, e 41% ainda recebem. Foi unanime entre eles que o seguro desemprego ajudou a manter a alto estima na hora de procurar outro emprego. Livra por um período de tempo da preocupação com as contas.

Mas, percebemos que alguns se aproveitam do benefício para ficar “atoa”, ou como alguns disseram, “curtindo umas férias”. Ou continuam recebendo o beneficio e fazendo pequenos trabalhos na informalidade, não querendo ter a carteira de trabalho registrada. Esse quadro é mais acentuado entre os homens. Já as mulheres esperam o quanto antes arrumar um emprego formal e abandonar o seguro desemprego. Vale lembrar que quando o trabalhador faz a solicitação do beneficio do seguro desemprego nas agências do MTE, na Caixa Econômica Federal ou mesmo no SINE, automaticamente o trabalhador é inscrito no processo de intermediação de emprego. No SINE é também ofertada aos desempregados a oportunidade de fazer um curso técnico pelo PRONATEC. Sendo assim, oportunidades não faltam para os trabalhadores continuarem os estudos, ou mesmo se especializarem.

Outro ponto é a mudança constante de atuação profissional, 63% dos entrevistados disseram que pretendem mudar de ramo de emprego. Justificam afirmando que o salário mínimo em si não é capaz de criar atrativos para continuar no mesmo ramo, assim acabam mudando constantemente de emprego em busca de melhores salários. Mas o atrativo, melhores salários, não é suficiente para terminarem os estudos ou mesmo se especializar fazendo um curso técnico, ficando o PRONATEC sem conseguir fechar turmas. Os trabalhadores querem ganhar mais, sem que seja preciso voltar ao banco escolar.

Os entrevistados relataram três pontos que toda empresa cobra em uma entrevista. Formação escolar é o primeiro. No mínimo existe a cobrança por trabalhadores com pelo menos ensino médio completo. Assim, ter ensino médio é uma referência na hora de procurar emprego. Os trabalhadores relataram dificuldade em conseguir inserção no mercado de

trabalho por possuírem apenas ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Não conseguem emprego em um cargo de escritório, por exemplo, mas encontram facilidade em trabalhar nos cargos exigentes de força física braçal, não tão exigente de formação escolar.

O trabalhador que não possui curso técnico, ou não se especializou, também encontra dificuldades em arrumar um emprego. Os cargos estão cada vez mais exigentes, o segundo parâmetro é possuir curso técnico. Assim, os trabalhadores estão perdendo espaço por não se especializar. É por meio dos cursos técnicos que o trabalhador receberá uma formação efetiva para o trabalho, pois a formação escolar não é capaz ainda de oferecer esta especialização. Entretanto, mesmo os entrevistados relatando a cobrança das empresas por formação especializada, poucos possuem formação técnica.

Mesmo tendo a oportunidade de se fazer um curso técnico em Maringá, ainda é baixo a quantidade de trabalhadores que possuem esta formação especializada. Ficando a cargo das empresas oferecerem no próprio local de trabalho este treinamento.

Por fim, o terceiro ponto relatado pelos entrevistados diz que outra cobrança das empresas, resultando na não admissão dos trabalhadores é possuir experiência no cargo a qual esta buscando se efetivar. As empresas cobram um mínimo de experiência nos cargos, evitando assim o gasto de tempo e dinheiro com treinamentos. O tempo de experiência pode variar de acordo com o cargo, indo de 3 a 6 meses. A cobrança por tempo de experiência, muitas vezes, pode ser evitada quando o trabalhador possui curso técnico, pois os cursos além de teóricos são práticos.

Entre os trabalhadores que possuem curso técnico foi relatado afrouxamento na cobrança de experiência em trabalho anterior, mas os trabalhadores sem curso técnico foram automaticamente eliminados do processo seletivo. Assim, só formação escolar não é suficiente para ser contratado.

No geral outras cobranças das empresas relatadas pelos entrevistados foram: disponibilidade de tempo do trabalhador em se dedicar no emprego; compromisso com a empresa; cobrança para trabalhar nos fins de semana ou mesmo fazer hora extra.

As entrevistas demonstram que os trabalhadores que não possuem formação escolar, curso técnico e experiência comprovada, estão perdendo espaço no mercado de trabalho formal maringaense. Este tripé é o responsável pela baixa efetivação das vagas disponível na Agência do Trabalhador de Maringá.

Autor: Aparecido Pires de Moraes Sobrinho, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil passou por profundas mudanças em sua relação social de produção capitalista, deixando de ser exclusivamente agropecuário, passando a ser industrial. Entretanto, essa mudança trouxe problemas que ainda hoje não foram totalmente resolvidos.

Assim, o êxodo rural, consequência da mudança na relação social de produção, causou o esvaziamento do espaço rural e o crescimento populacional nas cidades. Os trabalhadores rurais, que não possuíam uma formação escolar em razão do trabalho que desenvolviam no campo, se veem em uma encruzilhada na cidade. A introdução de novas tecnologias no processo de produção que substitui a mão de obra braçal por máquinas, tanto no campo como na cidade, fez com que as vagas de emprego fossem cada vez mais exigentes de qualificação. Assim, formação escolar e especialização técnica passam a serem referências no ato da contratação dos trabalhadores. Logo, para conseguir e manter-se empregado o trabalhador deve estar em constante formação e aperfeiçoamento, além de possuir as competências necessárias que cada cargo exige.

Consideramos que o objetivo proposto na pesquisa foi cumprido. Demonstrou-se que a relação trabalho e formação escolar é requisito mínimo para se conseguir um emprego. Entretanto o rápido êxodo rural foi responsável por transferir grande contingente de mão de obra para as cidades, mas sem as qualificações necessárias para o trabalho urbano (saber ler, escrever e contar).

A Constituição Federal de 1946 já trazia a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, mas no campo a falta de escolas, a precariedade do transporte e das vias de circulação contribuía para que a lei não fosse cumprida. Mesmo porque a região de Maringá, no início de sua colonização, foi ocupada pela pequena propriedade rural com utilização de mão de obra familiar, sem necessidade de formação escolar. Assim, não se reconhecia a necessidade de formação escolar e apenas aqueles que se encontravam nos centros urbanos passam a ocupar os cargos que exigiam uma formação. O ensino ministrado nos primeiros anos da formação escolar durante as décadas de 1930, 1940 e 1950 permitiam a contratação de mão de obra nos serviços de escritórios e bancos. Nesta época a rede escolar era pequena, atingindo um número baixo da população em idade escolar e a formação era humanística.

Mas a partir da década de 1970/1980 o êxodo rural aliado a mecanização do campo impõem novos arranjos produtivos no país. A grande utilização de máquinas e novas tecnologias impõem um novo tipo de trabalhador, instruído e experiente no que faz.

A Constituição Federal de 1988 ampliou o ano de estudo obrigatório, passando a ser dos 4 aos 17 anos. Assim, morar na cidade trouxe facilidade de locomoção, aliado a uma maior quantidade de escolas tornou possível a permanência escolar na educação formal aos trabalhadores evadidos do campo.

Logo, a obrigatoriedade escolar trouxe melhorias nas estatísticas como: aumento dos anos de estudo; queda na taxa de analfabetismo; aumento no número de trabalhadores com mais anos de estudo, e diminuição na taxa de desemprego. Aumentou-se o número de trabalhadores com pelo menos ensino médio completo, passando a ser uma das exigências nas contratações do mercado de trabalho formal.

Observou-se que o nível educacional dos trabalhadores é fator importante para o mercado de trabalho, embora não garanta sua contratação. A demanda crescente por trabalhadores com boa formação escolar é uma exigência do mercado capitalista. No mercado de trabalho formal estão em queda os cargos que não exigem formação escolar. Logo, a análise dos dados corroborou para a relação existente entre empregos formais e escolaridade, embora reconheça também que tais exigências não garante a contratação dos trabalhadores, pois é a lógica da competição que regula também o mercado de trabalho. Os empregos exigem cada vez mais o ensino médio completo, mas isso não garante os cargos de trabalho, é só mais uma condição.

O debate entre formação geral e específica continua, e o ensino geral ainda hoje não garante uma formação para o trabalho. Cresceu o número de pessoas com ensino médio completo e sem formação técnica para o trabalho.

O ensino geral ainda não foi assegurado; o que se ensina na escola não é suficiente para o mercado de trabalho. Embora se recorra ao ensino técnico, promovido pelo Estado e pela iniciativa privada, como é o caso do Sistema S, o ensino técnico não tem obrigatoriedade em Lei.

Esse embate na formação para o trabalho urbano é o responsável pela baixa efetivação nos cargos disponível na Agência do Trabalhador de Maringá. Mesmo com uma grande quantidade de vagas de emprego disponível são poucos os trabalhadores com formação técnica; são poucos que conseguem se adequar as exigências do mercado de trabalho.

A principal explicação para justificar as baixas contratações no mercado de trabalho maringaense está sustentada num tripé de exigências: formação escolar formal, curso técnico e experiência no cargo.

Assim, o ensino é garantido pela lei, obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos. Mesmo que não forme para o trabalho urbano as empresas valorizam quem possui pelo menos ensino

médio completo. É muito maior o número de trabalhadores empregados com essa formação do que os sem formação alguma.

A formação técnica não consta obrigatoriedade em lei, mas possui forte valorização no ato da contratação pelas empresas. Existe preferência pelo trabalhador que possua curso técnico. Aos cargos exigentes de formação técnica e superior, como foi demostrado nos gráficos 17, 18 e 19, os salários pagos são maiores.

Espera-se do trabalhador de 3 a 6 meses de experiência, no mínimo. Quem não possui experiência comprovada em carteira de trabalho relatou muita dificuldade de ser contratado, e de fato ela não ocorreu.

Além dessas três exigências principais do mercado de trabalho maringaense, que acabam empurrando para baixo o número de trabalhadores contratados, outras que parecem de menor relevância são responsáveis por contribuir para tornar mais baixa ainda a contratação das vagas disponíveis no SINE. Espera-se que os trabalhadores tenham comprometimento e responsabilidade no emprego; estejam disponíveis para trabalhar nos fins de semana e nos feriados, caso a empresa funciona nesses dias. As horas extras são pagas em dias de folga do trabalhador.

O mundo do trabalho esta cada vez mais exigente; os trabalhadores que possuem apenas ensino médio completo não asseguram uma vaga de emprego. Precisa possuir curso técnico e experiência.

Embora possa parecer que não exista desculpa para não fazer um curso técnico durante a formação regular ou em períodos de inatividade profissional, é bem verdade que nem os alunos em idade escolar regular e nem os trabalhadores em capacitação se interessam ou veem a importância do ensino técnico. Embora exista um programa do governo federal - o PRONATEC, por exemplo, que oferece cursos técnicos, gratuitos, com deslocamento ou transporte pago ao trabalhador, assim como a alimentação e o uniforme, poucos são os que procuram.

A Lei (CLT) assegura aos beneficiários do seguro desemprego a continuidade do benefício desde que estejam em constante procura de emprego nas agências oficiais de trabalho. Avaliamos que nestes períodos em que o trabalhador está usufruindo do seguro desemprego deveria capacitar-se em cursos técnicos.

O Sistema Educacional brasileiro ainda não é capaz de formar os trabalhadores para o mundo do trabalho, acabou ficando a margem das administrações governamentais, entre governos democráticos e repressivos, que ora eram favoráveis a uma reforma escolar, ora não ocorriam avanços significativos. Nesse contexto o Brasil chega ao século XXI com um

Sistema Educacional que não forma trabalhadores para o mundo do trabalho, embora a profissionalização faça parte do sistema de ensino nacional desde 1971.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo de Paiva. A economia brasileira 1930-1964. **Texto para discussão,** Rio de Janeiro, n. 585, 2010. Disponível em: <http://www.econ.puc-rio.br/biblioteca.php/trabalhos/show/649>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ALBUQUERQUE NETO, Álvaro Sobralino de. Legislação e Política Educacional Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184. p. 699-734, set/dez., 1995. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1111/1085>. Acesso em: 10 dez. 2015.

AMORIM, Ricardo Luiz Chagas. **O emprego no pensamento econômico da CEPAL**. 2002. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000279905>. Acesso em: 16 fev. 2015.

ANDRADE, Tales de. **Saudade**. 1. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

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

APL. **Arranjo Produtivo Local de software de Maringá e região**. Disponível em: <http://www.sub100.com.br/empresas/comercial/apl/empresasdoapl.php>. Acesso em: 09 dez. 2015.

BARROS, Edgard Luiz de. **A guerra fria.** 11. ed. São Paulo: Atual, 1988.

BATISTA, Roberto Leme. A panaceia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, Giovanni et al. (Org.). **Trabalho e educação:** contradição do capitalismo global. Maringá, PR: Práxis, 2006.

BETHELL, Leslie; ROXBOROUGH, Ian. **A América Latina entre a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1934.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1937.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1967.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 228, de 28 de fevereiro de 1967. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília-DF, 28 fev. 1967.

BRASIL. Decreto n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília-DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. Decreto n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 9 nov. 1964.

BRASIL. Decreto n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília-DF, 26 fev. 1969.

BRASIL. Decreto n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. Decreto n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília-DF, 20 dez. 1996.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2012.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada:** Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 2001.

CARDOSO JUNIOR, José Celso. A questão do trabalho urbano e o sistema público de emprego no Brasil contemporâneo: décadas de 1980 e 1990. In: JACCOUD, Luciana. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2005. p. 127-177.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M**. Escola e trabalho no Estado capitalista.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHIES, Cláudia; YOKOO, Sandra Carbonera. Colonização do norte paranaense: avanço da cafeicultura e problemas decorrentes deste processo. **Revista GEOMAE - Geografia, Meio Ambiente e Ensino**, Campo Mourão, v. 3, n. 1, 1. Jan./jun., 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/geomae/article/viewFile/204/196>. Acesso em: 9 fev. 2015.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.)

Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 119-142.

CORREA JUNIOR, João Antônio. **A Maria fumaça.** Maringá, PR: 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 6. ed. São Paulo: EDUFF, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador**: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1995.

DIEESE. **Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.** Disponível em: <http://www.dieese.org.br/>. Acesso em: 16 jan. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação:** conceitos e definições. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

DOWBOR, Ladislau. **Introdução teórica à crise:** salários e lucros na divisão internacional do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DUPAS, Gilberto. O novo paradigma do emprego. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.12 n. 2, p. 69-78, 1998. Disponível em: <www.produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n03/v12n03_10.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2015.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia.** Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos, 2011.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: USP, 1995. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/FAUSTOBorisHistoriadobrasil.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2001.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, n.36, p. 455-472, mai./ago., 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/6794>. Acesso em: 28 dez. 2015.

FOSCHIERA, Atamis Antônio. A produção agrícola no Brasil. **Revista Interface**, Tocantins, v. 2, n. 2, p. 18-31, mai., 2005. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/view/328>. Acesso em: 24 jun. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio**. A Produtividade da Escola Improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 25-54.

GAUDEMAR, Jean-Paul de. **Mobilidade do trabalho e acumulação do capital**. Lisboa: Estampa, 1977.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira:** da colônia ao governo Lula. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Sud Mennucci**: memórias de Piracicaba. Porto Ferreira, SP: Imprensa Oficial, s/d.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A, 2010.

GOIS, Antônio. Escolas privadas brasileiras também têm baixas taxas de aprendizado e altos percentuais de reprovação. **O Globo,** 21 de out. 2015. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/escolas-privadas-brasileiras-tambem-tem-baixas-taxas-de-aprendizado-e-altos-percentuais-de-reprovacao.html?utm_source=Twitter&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar>. Acesso em: 16 jan. 2016.

GOMES, Ângela de Castro. (Org.) **Ministério do Trabalho**: Uma história vivida e contada. Rio de Janeiro: CPDOC, 2007. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1699.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GOMES, Maria Terezinha Serafim. **A dinâmica do Mercado de Trabalho formal**: uma análise do setor industrial em Presidente Prudente, SP. 2001. 234 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, SP, 2001.

GORZ, André. O despotismo de fábrica e suas consequências. In: GORZ, André. (Org.). **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 79-90.

GUEDES, Carla. Maringá aparece à frente de 24 capitais em geração de empregos. **O Diário de Maringá.** Maringá, 20 fev., 2014. Disponível em: <http://maringa.odiario.com/maringa/noticia/803734/maringa-aparece-a-frente-de-24-capitais-em-geracao-de-empregos/>. Acesso em: 07 jul. 2015.

GUERCIO, Lucovico del. Revista Maringá Ilustrada. **Edição comemorativa do Jubileu de Prata.** Maringá, PR: mai. de 1972.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17-18, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2015.
HOFFMANN, Helga. **Desemprego:** causas e consequências. São Paulo: Ática, 1977.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação:** Mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2005.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil:** 1908-2014. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 16 jan. 2015a.

IBGE. **Estatísticas do Século XX.** Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-políticas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao.html>. Acesso em: 16 dez. 2015b.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes LTDA, 1988.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 16 jan. 2016.

IPARDES. **O Paraná na primeira década de Século XXI.** Nota Técnica, n. 20, Curitiba, PR: IPARDES, 2010.

IPARDES. **Empregos (RAIS) - Escolaridade.** Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/imp/imp.php?page=consulta&action=var_list&busca=Empregos+%28RAIS%29+-+Escolaridade>. Acesso em: 16 jan. 2016.

IPARDES. **Caderno estatístico município de Maringá.** Jan. 2016. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30>. Acesso em: 16 jan. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 55-75.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula:** contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LOURENÇO, Gilmar Mendes. Economia paranaense: rótulos históricos e encaixe recente na dinâmica brasileira. **Revista Análise Conjuntural**, v. 27, n. 1112, nov./dez., 2005.

MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. Estratégias e modelos de desenvolvimento. In: **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 19-34.

MANFREDINI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2012.

MARGLIN, Stephen. Origem e funções do parcelamento das tarefas: para que servem os patrões? In: GORZ, André. (Org.). **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 37-78.

MARTINS, Carlos Benedito. Reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002>. Acesso em: 17 dez. 2015.

MARTINS, Vicente. **A Lei Magna da Educação.** Sobral, CE: eBooksBrasil, 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/3796163/A_Lei_Magna_da_Educacao_LDB_de_Vicente_Martins?auto=download>. Acesso em: 10 dez. 2015.

MARX, Karl. Da manufatura à fábrica automática. In: GORZ, André. (Org.). **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 21-36.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. **A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci**. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317735>. Acesso em: 16 fev. 2015.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. **O Brasil desempregado:** como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/Brasil_desempregado.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2015.

MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. O Brasil Herdado. In: SADER**,** Emir; GARCIA, Marco Aurélio. (Org.). **Brasil, entre o passado e o futuro.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010. p. 31-55.

MENDES, Cesar. Miranda; SCHIMIDT, Lisandro Pezzi. **A dinâmica do espaço urbano-regional.** Guarapuava: Unicentro, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete MEC/USAID.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/>. Acesso em: 17 dez. 2015.

MENNUCCI, Sud. **A Crise Brasileira de Educação**. 2. ed. São Paulo: Piratininga, 1934. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html>. Acesso em: 01 abr. 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MST. **Como fazer a escola que queremos.** Caderno de Educação n. 1. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), 1992.

MST. **Princípios da Educação no MST.** Caderno de Educação, n. 8. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), 1996.

MST. **O que queremos com as escolas dos assentamentos.** Caderno de Formação n. 18. 3. ed. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), 1999.

MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. **Perfil do Município.** Disponível em: <http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_perfil_municipio/index.php>. Acesso em: 02 jan. 2015.

NETO, Lira. **Getúlio**: Do governo provisório à ditadura do Estado Novo (1930-1945). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

OLIVEIRA, Denise Leonardo Custódio Machado. **Mercado de Trabalho industrial e a questão do "gênero"**: uma análise do trabalho feminino em indústrias de Rio Claro. 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2000.

PADIS, Pedro Calil. A fronteira agrícola. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 51-75, jan. /mar., 1981a. Disponível em: <http://www.rep.org.br/search_authors.asp?COD=647>. Acesso em: 28 abr. 2015.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica**: o caso do Paraná**.** Curitiba, PR: Hucitec, 1981b.

PEREIRA, L. B.; SOUZA, Fernando Ponte de. Evolução da produtividade/competividade dos setores agroindustriais. In: CARLEIAL, L.; VALLE, R. (Org.). **Reestruturação produtiva e o Mercado de Trabalho no Brasil**. São Paulo: Hucitec/ABET, 1997, p.71-99.

PIMENTA, Rubia. Maringá é a 39ª cidade que mais gera emprego no País. **O Diário de Maringá**, Maringá, PR, 22 jun., 2010. Disponível em: <http://maringa.odiario.com/economia/2010/06/maringa-e-a-39a-cidade-que-mais-gera-emprego-no-pais/311001/>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PISA. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. **Média dos países em cada área (2000-2012).** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/resultados_pisa_2000_2012.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RAMAL, Camila Timpani. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. In: X Jornada do HISTEDBR (Congresso), 26 a 29 de julho de 2011, Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2011. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil:** repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984. Londrina, PR: Ed. da UEL, 2003.

RODRIGUES, Elaine. **A (re)invenção da Educação no Paraná**: apropriações do discurso democrático (1980-1990). Maringá, PR: Eduem, 2012.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**: contribuições ao estudo da economia da educação capitalista. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

SALM, Cláudio L. **Escola e trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS. Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria, Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, a. 5, n. 8, jun., 2003. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_08.pdf#page=185>. Acesso em: 29 abr. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 13-24.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHULTZ, Theodore Willian. **O Capital Humano:** Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHULTZ; Theodore Willian. **Investindo no povo.** O significado econômico da qualidade da população. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SEED. Secretaria da Educação do Paraná. **Planilhas dos Resultados do Censo Escolar**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SIDRA. Sistema IBGE de Recuperação Automática. **Banco de dados agregados**. 2016. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=t&c=2176+>. Acesso em 3 jan. 2016.

SINGER, Paul. **Curso de introdução à economia política.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

SINGER, Paul. **Globalização e Desemprego**: diagnostico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1998.
SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 1. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

SUZIGAN, Wilson. Industrialização e política econômica: uma interpretação em perspectiva histórica**. Revista Pesquisa Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, p. 433-47, dez., 1975. Disponível em: <http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/646/588>. Acesso em: 20 fev. 2015.

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. Qualificação do trabalho: Adestramento ou liberdade? Uma contribuição para o entendimento dos desafios postos ao movimento sindical diante da reestruturação produtiva do capital. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona, n. 69 (63), ago., 2000. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-63.htm>. Acesso em: 06 jul. 2015.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TRINTIN, Jaime Graciano. **Industrialização do norte-paranaense e a questão do bloqueio ao desenvolvimento de regiões periféricas.** 1989. 264 f. Dissertação (Mestrado em Economia) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 1989.

TRINTIN, Jaime Graciano. **A nova economia paranaense:** 1970-2000. Maringá, PR: EDUEM, 2006.

VIANNA, Luiz Werneck. **Esquerda brasileira e tradição republicana**: estudos de conjuntura sobre a era FHC-Lula. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

VICENTINO, Cláudio. **O mundo atual:** da Guerra Fria à nova ordem internacional. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1968.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois.** Grandezas e misérias do ensino no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2008.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2010.

ZEBRAL FILHO, Silvério Teles Baeta. **Globalização, desemprego e desigualdade:** evidências, mitos e desafios do Mercado de Trabalho brasileiro. Brasília: Crub, 1997.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário: O Mercado de Trabalho Maringaense

1. Idade: _____
2. Género: **a.** ( ) Masculino **b.** ( ) Feminino
3. Naturalidade:_____ **4.** Cidade onde mora:_____
5. Estado Civil:
- **a.** ( ) Solteiro(a)
- **b.** ( ) Casado(a)
- **c.** ( ) Divorciado(a)
- **d.** ( ) Viúvo(a)
- **e.** ( ) Outros:_____

6. Possui filhos?
- **a.** ( ) 1 **b.** ( ) 2 **c.** ( ) 3 **d.** ( ) mais que 3 **e.** ( ) Nenhum

7. Profissão do pai:_____
7.1. É aposentado?
- **a.** ( ) Sim **b.** ( ) Não **c.** ( ) Outro:_____

8. Até que nível seu pai estudou?

Escolaridade	**Instituição**
a. Nenhuma escolaridade	
b. Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	( ) Pública ( ) Particular
c. Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	( ) Pública ( ) Particular
d. Ensino Médio Incompleto	( ) Pública ( ) Particular
e. Ensino Médio Completo	( ) Pública ( ) Particular
f. Ensino Superior Incompleto. Curso:	( ) Pública ( ) Particular
g. Ensino Superior Completo. Curso:	( ) Pública ( ) Particular
h. Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado	( ) Pública ( ) Particular
i. Não soube dizer	

9. Profissão da mãe:_____
9.1. É aposentada?
- **a.** ( ) Sim **b.** ( ) Não **c.** ( ) Outro:_____

10. Até que nível sua mãe estudou?

Escolaridade	**Instituição**
a. Nenhuma escolaridade	
b. Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	( ) Pública ( ) Particular
c. Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	( ) Pública ( ) Particular
d. Ensino Médio Incompleto	( ) Pública ( ) Particular
e. Ensino Médio Completo	( ) Pública ( ) Particular
f. Ensino Superior Incompleto. Curso:	( ) Pública ( ) Particular
g. Ensino Superior Completo. Curso:	( ) Pública ( ) Particular
h. Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado	( ) Pública ( ) Particular
i. Não soube dizer	

11. Profissão do respondente:_____

11.1. É aposentado(a)?
a. ( ) Sim **b.** ( ) Não **c.** ( ) Outro:_____
12. Escolaridade do respondente:

Escolaridade	**Instituição**
a. Nenhuma escolaridade	
b. Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	( ) Pública ( ) Particular
c. Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	( ) Pública ( ) Particular
d. Ensino Médio Incompleto	( ) Pública ( ) Particular
e. Ensino Médio Completo	( ) Pública ( ) Particular
f. Ensino Superior Incompleto. Curso:	( ) Pública ( ) Particular
g. Ensino Superior Completo. Curso:	( ) Pública ( ) Particular
h. Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado	( ) Pública ( ) Particular

13. Possui curso técnico?
a. ( ) Sim **b.** ( ) Não
13.1. Se sim, qual(ais)?
1._____
2._____
14. Estudou pouco porque não teve chance e tempo para o estudo?
a. ( ) Sim **b.** ( ) Não.
14.1 Por quê?
_____
15. Se pudesse fazer uma nova formação, o que faria?
_____
16. Para qual vaga de emprego foi encaminhado para entrevista?
_____
17. Ficou sabendo da vaga de emprego por:
a. ( ) Amigo
b. ( ) Internet
c. ( ) Televisão
d. ( ) Rádio
e. ( ) Jornal impresso
g. ( ) Agência de emprego: Qual:_____
h. ( ) Outro: Qual:_____
18. Foi efetivado(a) na vaga?
a. ( ) Sim **b.** ( ) Não **c.** ( ) Outros: _____
Se não, qual o motivo de não ter sido efetivado(a) na vaga?
_____
19. Nos dias atuais você se encontra:
a. ( ) Empregado(a) **b.** ( ) Desempregado(a) **c.** ( ) Outro:_____
19.1. Há quanto tempo está nesta situação?
a. ( ) 0 - 3 meses
b. ( ) 3 - 6 meses
c. ( ) 6 - 12 meses
d. ( ) 1 - 2 anos
e. ( ) mais que 3 anos
f. ( ) Não soube dizer
20. Qual foi seu emprego anterior?
_____

21. Quanto tempo permaneceu no emprego anterior?

- **a.** ( ) 0 - 3 meses
- **b.** ( ) 3 - 6 meses
- **c.** ( ) 6 - 12 meses
- **d.** ( ) 1 - 2 anos
- **e.** ( ) mais que 3 anos
- **f.** ( ) Não soube dizer

22. Qual(ais) o(s) motivo(s) que fez/(fizeram) você sair do emprego?

_____

23. Quando você está procurando um novo emprego, aceita:

- **a.** ( ) Qualquer oportunidade que apareça
- **b.** ( ) Qualquer oportunidade que apareça, considerando o tempo que estou desempregado(a)
- **c.** ( ) Só aceito se for na minha área de atuação
- **d.** ( ) Qualquer oportunidade, desde que tenha esses benefícios
  - **1.** ( ) Salário mínimo
  - **2.** ( ) Plano de saúde
  - **3.** ( ) Plano de carreira
  - **4.** ( ) Vale transporte
  - **5.** ( ) Vale alimentação
  - **6.** ( ) Cesta básica
  - **7.** ( ) Comissão
  - **8.** ( ) Creche
  - **9.** ( ) Horário compatível com minhas necessidades
  - **10.** ( ) Próximo a minha residência
  - **11.** ( ) Que não trabalhe de fins de semana e feriados
  - **12.** ( ) Outros. Quais:_____
- **e.** Outros:_____

24. Assinale a alternativa que melhor descreve sua situação financeira:

- **a)** ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas
- **b)** ( ) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos
- **c)** ( ) Tenho renda e me sustento totalmente
- **d)** ( ) Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família
- **e)** ( ) Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família