

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

ZENIRA MARIA MALACARNE SIGNORI

**RETRATO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO EM GUARAPUAVA-PR:
TEMPO DO TRABALHO E DO TRABALHADOR/ESTUDANTE DO
ENSINO NOTURNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

GUARAPUAVA-PR

2014

ZENIRA MARIA MALACARNE SIGNORI

**RETRATO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO EM GUARAPUAVA-PR:
TEMPO DO TRABALHO E DO TRABALHADOR/ESTUDANTE DO
ENSINO NOTURNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro - Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo

GUARAPUAVA-PR
2014

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

S578r Signori, Zenira Maria Malacarne
Retrato do trabalho e educação em Guarapuava-PR: tempo do trabalho e do trabalhador-estudante do ensino noturno na educação básica / Zenira Maria Malacarne Signori.– Guarapuava: Unicentro, 2014.
xv, 172 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo;

Banca examinadora: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias, Prof. Dr. Paulo de Nobrega, Prof. Dr. Marcio Luiz Bernardim.

Bibliografia

1. Educação. 2. Trabalhador-Estudante. 3. Ensino Noturno. 4. Estudo. 5. Trabalho. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.


CDD 20. ed. 370.19341

TERMO DE APROVAÇÃO


ZENIRA MARIA MALACARNE SIGNORI

“RETRATO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO EM GUARAPUAVA – PR: TEMPO DO TRABALHO E DO TRABALHADOR/ESTUDANTE DO ENSINO NOTURNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.

Dissertação aprovada em 28/08/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof. Dr. Alessandro de Melo
(Orientador/UNICENTRO)


Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias
(Universidade Federal Fronteira Sul)


Prof. Dr. Paulo de Nobrega
(UNICENTRO)


Prof. Dr. Marcio Luiz Bernardim
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2014

*Dedico este trabalho, com amor, ao Alfeu pelo amor incondicional e presença serena que me motiva sempre.
À Samantha, Amanda e Fabio, por quem e de quem tenho muito amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço com muito carinho às pessoas aqui relacionadas pela amizade, incentivo e contribuições!

Ao Alessandro de Melo, meu orientador, a quem agradeço imensamente pela confiança, paciência e orientação; por acreditar na realização deste trabalho, e com sua competência ter me guiado para que chegasse até aqui. Certamente, a convivência e orientação desses dois anos foram um privilégio e um aprendizado de vida permanente!

Ao Alfeu, Samantha, Amanda e Fabio, por terem compreendido os momentos de ausência!

À minha família, pai e mãe (*in memoriam*), irmãos e irmãs!

À Tere, que bravamente luta todos os dias pela sobrevivência!

Aos trabalhadores/estudantes que se constituíram sujeitos dessa investigação!

Ao Núcleo Regional de Educação, Direção e Coordenação das escolas investigadas que permitiram a realização da pesquisa empírica e pela receptividade!

Aos colegas do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e História (GETEH) pelo convívio, leituras, discussões e incentivo!

Aos colegas do Mestrado, em especial: Denise, Jaqueline, Izabel, Liliane, Lucineia, Vanise, Viviane e Vitor!

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO!

Aos professores: Dr. Paulo de Nobrega, Dra. Mônica Ribeiro da Silva, Dr. Márcio Luiz Bernardim e Dr. Gracialino da Silva Dias, pela leitura, parecer e contribuições no momento da Qualificação e Defesa!

Aos meus queridos amigos Varlei e Ana e Edson e Regina pela amizade, carinho e motivação sempre!

Muito obrigada!

"Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência".

Karl Marx

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne, **Retrato do Trabalho e Educação em Guarapuava-PR: Tempo do Trabalho e do Trabalhador/estudante do Ensino Noturno da Educação Básica**. 2014, 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

RESUMO

Este trabalho traz à tona as condições materiais de vida dos trabalhadores/estudantes do ensino noturno da educação básica na cidade de Guarapuava-PR. Esta investigação se concretizou a partir da aplicação de um questionário envolvendo blocos temáticos que tratam sobre as condições de trabalho, de estudo, de lazer e de descanso visando averiguar especialmente a relação entre o trabalho e os demais tempos sociais. Para tal, realiza-se um trabalho empírico com cinco escolas que ofertam o ensino noturno na educação básica no município, envolvendo um total de 544 alunos que responderam ao questionário. Parte-se do entendimento de que o tempo de trabalho do trabalhador/estudante noturno tem determinado e influenciado negativamente os demais tempos necessários à existência humana e, portanto, inviabilizando uma formação consistente para estes sujeitos que não conseguem ter um bom desempenho, tanto pela precarização e intensidade do trabalho como pela fragilidade da escola noturna. Entende-se ser necessário e urgente conhecer melhor os sujeitos reais para os quais se constroem discursos educacionais e que, na maioria das vezes se apartam da realidade, aprofundando, assim, a discussão acerca das dificuldades, limitações, motivações e expectativas desses agentes que vivenciam cotidianamente uma dupla jornada: trabalho diurno e estudo noturno. Assim, para interpretação e compreensão do nosso objeto de estudo, tomamos como guia os pressupostos metodológicos que se sustentam na teoria social de Marx, por entender que estes nos permitem conhecer, analisar e refletir sobre o objeto de estudo de forma mais consistente. A partir dos dados empíricos apresentados e discutidos, conclui-se que de fato a jornada de trabalho ocupa um tempo considerável da vida dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno, principalmente ao se considerar a jornada de trabalho em sua forma ampliada para além da jornada formal. Alia-se a esse aspecto, ainda, a exaustão física e psíquica destes sujeitos resultante da jornada de trabalho, condição que inviabiliza a capacidade de assimilação no momento das aulas. A pesquisa evidencia que ao mesmo tempo em que o trabalho é uma grande alavanca para o ingresso no ensino noturno, só o faz condicionando estes estudos a uma situação precária.

Palavras-chave: Trabalhador/estudante. Ensino noturno. Trabalho. Tempo de trabalho. Tempo de estudo.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne. **Portrait of Labour and Education in Guarapuava-PR: Time for Labour and Worker / Student Night Teaching of Basic Education.** 2014, 172p. Dissertation (Master of Education) State University Midwest, Guarapuava, 2014.

ABSTRACT

This work brings forth the material conditions of life for workers / students of nightly school of basic education in Guarapuava-PR. This research was done from the application of a questionnaire regarding thematic sections that deal with the conditions of work, study, leisure and rest especially aimed to examine the association between work and other social times. Thus, an empirical work with the five schools that offer evening classes in basic education in the county involving a total of 544 students who completed the questionnaire. We start from the understanding that the working time of the employee / student nightly has negatively influenced and determined the limit of the remaining time needed for human existence and therefore prevents a consistent training for these subjects who fail to perform well, both by casualization and labor intensity as the fragility of nightly school. It is understood to be an urgent need to better understand the real subjects for which we build educational discourses and, most often depart from reality, thus furthering the discussion about the difficulties, limitations, motivations and expectations of those subjects who experience daily double journey: day job and nightly study. Thus, for the interpretation and understanding of our subject, we take as a guide the methodological assumptions that underpin the social theory of Marx, understanding that they allow us to learn, analyze and reflect on the object of study more consistently. It follows from the empirical data presented and discussed that in fact the workday takes considerable time of life for workers / students of basic education in evening classes, especially considering the workload in its expanded form beyond formal journey. Alia to this aspect also the physical and mental exhaustion resulting from these subjects workday, a condition that prevents the assimilation capacity at the time of the classes. The research shows that while the work is a big lever pair entry in evening classes, only these studies is conditioned on a precarious situation.

Key-words: Worker / Student. Evening classes. Work. Working time. Study time.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 TEMPO DE TRABALHO E TEMPO DO TRABALHADOR.....	17
1.1 O tempo e tempo de trabalho como construção social	17
1.2 O tempo e o processo de alienação: tempos intensos, imprevisíveis e flexíveis	20
1.3 Flexibilização e redução da jornada de trabalho	33
2 A DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO CAPITALISTA DO TEMPO DE TRABALHO.....	38
2.1 O taylorismo/fordismo e a exploração racional do tempo do trabalho	39
2.2 O toyotismo e a exploração no tempo presente	45
2.3 O trabalhador e as relações laborais na atualidade: terceirizações, subcontratações e temporários.....	50
3 A ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: UMA ILUSÃO HISTÓRICA	56
3.1 A escola pública no Brasil: a questão da dualidade estrutural	57
3.2 A instrução pública no Império	67
3.3 A instrução pública na República	73
3.4 Ensino noturno: um pouco de sua história	79
3.5 Trabalho diurno e escola noturna: a formação da classe trabalhadora na sociedade capitalista	87
4 TEMPO DO TRABALHO E DO TRABALHADOR/ESTUDANTE DO ENSINO NOTURNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOS DADOS	102
4.1 A pesquisa: primeiras iniciativas e as escolas participantes	103
4.2 Caracterização do contexto socioeconômico, político e educacional de Guarapuava-PR	107
4.3 Trabalhadores/estudantes: uma análise da relação do tempo de trabalho com os demais tempos sociais.....	116
4.3.1 Mulher, trabalho e educação: novos tempos e velhos preconceitos	116
4.3.2 Trabalho e Tempo de Trabalho: tempos modernos	125
4.3.3 Tempo de Estudo, de descanso e de lazer.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE.....	156

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1-** Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação Básica no ensino noturno, por setor de atividade em % do total.....115
- Gráfico 2-** Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho principal, por sexo segundo os grupos de ocupação do trabalho principal.....120
- Gráfico 3-** Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação básica noturna por jornada de trabalho diária.....126
- Gráfico 4-** Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação básica do ensino noturno em % de acordo com jornada semanal de trabalho.....127
- Gráfico 5-** Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno em % de acordo com tempo de intervalo para almoço dentro da jornada de trabalho.....127
- Gráfico 6-** Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno em % por dor ou doença devido ao trabalho de acordo com atividade laboral.....129
- Gráfico 7-** Distribuição etária dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno em %.....130
- Gráfico 8-** Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação básica do ensino noturno em % de acordo com etapa de ensino freqüentado.....133
- Gráfico 9-** Formação exigida dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno pela empresa para contratação em %.....134
- Gráfico 10-** Dificuldade de estudo dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno: Distribuição em %.....136

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1-** Identificação e distribuição das escolas participantes da pesquisa.....104
- Tabela 2-** Número de estabelecimentos e empregos, segundo atividade econômica.....114
- Tabela 3-** Distribuição da renda familiar de trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno de Guarapuava aproximada em %.....123
- Tabela 4-** Distribuição por escola em % referente perfil de mulheres trabalhadoras/estudantes da educação básica no ensino noturno.....124

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
COHAPAR	Companhia de habitação do Paraná
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEPAR	Fundação de desenvolvimento educacional do Paraná
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
GETEH	Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e História
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento brasileiro de alfabetização
NRE	Núcleo Regional de Educação de Guarapuava
ONG	Organização não governamental
PIB	Produto Interno Bruto
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RASEAM	Relatório Anual Socioeconômico da Mulher
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste

INTRODUÇÃO

Eu acordo prá trabalhar
Eu durmo prá trabalhar
Eu corro prá trabalhar
Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser

*Paulo Sergio Valle e Marcos Valle
Paralamas do sucesso*

É pertinente ressaltar que a presente pesquisa teve início no ano de 2010, quando recebi o convite para participar do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e História (GETEH), no Departamento de Pedagogia no campus Santa Cruz da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), sob coordenação do professor Drº Alessandro de Melo e professor Drº Paulo de Nobrega. Convite aceito, passei a fazer parte do grupo, do qual participo assiduamente dos encontros até os dias de hoje.

O GETEH é um Grupo de base teórico-política marxista e que, desde a sua fundação em 2008, vem realizando encontros periódicos (semanais e/ou quinzenais) para leituras e reflexão das obras de Marx, em especial, sua obra máxima, O Capital, buscando a partir destas, analisar e compreender os processos concretos da sociedade capitalista, bem como a relação intrínseca entre educação e trabalho, buscando sempre refletir sobre a formação da classe trabalhadora.

Em 2011, buscando ir além das questões teóricas, o grupo se propôs também a enfrentar uma situação real: verificar o tempo de trabalho, a forma, a qualidade e a possibilidade real de escolarização dos trabalhadores/estudantes da educação básica do ensino noturno de Guarapuava, indo a campo com o objetivo de trazer à tona a materialidade de vida desses agentes. Para tal, foi realizado um trabalho empírico com duas escolas que ofertam o ensino noturno e aplicado um questionário com alunos destas duas instituições, buscando dados sobre condição socioeconômica, trabalho, escolarização, entre outras.

Naquele momento, após analisar e discutir coletivamente os dados, que

evidenciaram a precariedade da vida material, do trabalho e escolarização vivenciada pelos trabalhadores/estudantes participantes da pesquisa, nasceu a inquietação que me conduziu, com a entrada no programa de Mestrado em Educação recém aprovado pela CAPES, a encarar o desafio de conhecer melhor os sujeitos reais para os quais se constroem discursos educacionais e que, na maioria das vezes se apartam da realidade, aprofundando, assim, a discussão acerca das dificuldades, limitações, motivações e expectativas desses sujeitos que vivenciam cotidianamente uma dupla jornada: trabalho diurno e estudo noturno. Cabe, portanto, salientar que esta pesquisa é um recorte de um trabalho inicialmente empreendido pelo GETEH.

Sendo assim, o estudo aqui apresentado tem como ponto de partida o pressuposto de que o tempo de trabalho do trabalhador/estudante noturno tem determinado e influenciado negativamente o limite dos demais tempos necessários à existência humana, tais como educação, cultura, lazer e descanso e, portanto, inviabiliza uma formação consistente para estes sujeitos, que de um modo geral já foram excluídos do percurso normal de escolarização e, ao retornarem à escola, não conseguem ter um bom desempenho, tanto pela precarização e intensidade do trabalho como pela fragilidade da escola noturna.

A incompatibilidade do horário de trabalho e de estudo tem impactado na qualidade da formação dos mesmos, haja vista que, de acordo com Klein e Cavazotti (2011), para a apropriação do conhecimento sistematizado são necessários dois tempos distintos e imprescindíveis: transmissão/assimilação, tal como classicamente já distinguiu Saviani (2008). Essa duplicidade de funções, transmitir e assimilar, por sua vez, requer “tempos pedagógicos” distintos. De acordo com essas autoras a transmissão/socialização do conhecimento está vinculada à jornada escolar, que nesse estudo corresponde ao ensino noturno, enquanto que o processo de assimilação obedece a ritmos individuais e por conta disso não pode ficar restrito apenas ao tempo de permanência na escola, necessitando de tempo extraescolar, com atividades de estudo para reforçar e alcançar a apropriação pretendida, condição que via de regra os trabalhadores/estudantes não dispõem, considerando que trabalham e estudam concomitantemente.

Compreende-se que não se pode discutir educação de forma abstrata, como um processo estanque e separado da vida social, tendo em vista que a mesma, historicamente, articula-se às transformações por que passa o processo de produção e as forças produtivas, vivenciando e expressando os movimentos contraditórios e emergentes da divisão e das lutas entre classes. E, como afirma Lombardi (2011 p. 11) “[...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material”.

Importa ressaltar que com a retração do binômio taylorismo/fordismo e a introdução da máquina informatizada concentrada na microeletrônica e tecnologias de informação, ocorre uma significativa redução dos postos de trabalho na indústria e como resultado um grande contingente de trabalhadores são expulsos do mercado formal, o que leva à desestabilização da classe trabalhadora uma vez que se organizavam e se estruturavam por meio de empregos formais.

A ampla reestruturação do capital a partir da revolução tecnológica engendra mudanças vigorosas nos sistemas organizacionais e de gestão o que determina novas reconfigurações dos espaços e tempos de trabalho. Surge um novo formato produtivo caracterizado por um modelo de gestão flexível; individualização, desregulamentação e diversificação das relações de trabalho; intensificação das formas de extração de trabalho; ampliação das terceirizações; trabalho temporário e trabalho em tempo parcial¹. Tudo isso muda muito o modo do capital produzir as mercadorias, estabelecendo, também, novas dinâmicas ao desenvolvimento econômico e social. Há que se evidenciar também as formas de trabalho que normalmente mascaram a superexploração, como o "empreendedorismo", as falsas "cooperativas", os trabalhos "voluntários", os “estagiários”, dentre outros (ANTUNES, 2000; 2008).

Tal reestruturação tem excluído cada vez mais os jovens do mercado de trabalho formal, pois ao atingirem a idade de iniciar a vida laboral encontram-se sem perspectiva de empregos, engrossando as fileiras de desempregados. Por outro

¹ Cabe inferir que o tempo de trabalho parcial tem como norte a MP n. 1709/98 e compreende uma jornada de até 25 horas semanais com remuneração proporcional do salário mínimo. Esse documento legal, dentre outros, tem como escopo legitimar a flexibilização das relações de trabalho, pois reduz os direitos dos trabalhadores e amplia a utilização do contrato de trabalho precário.

lado, o capital absorve maciçamente a força de trabalho feminina. Dados empíricos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o ingresso das mulheres no mercado de trabalho vem crescendo cada vez mais.

É necessário acrescentar que o desemprego estrutural, que atingiu níveis recordes nos anos 1990, desestabiliza e fragiliza a classe trabalhadora de tal maneira que, despossuída dos meios de produção e vivendo da venda de sua força de trabalho passa a conviver diariamente com a insegurança e o medo de perder o emprego. Quanto ao desemprego, donos do capital vendem a ideia de que o trabalhador é responsável por essa situação, usando argumentos como a baixa ou nenhuma qualificação do trabalhador, somando-se a este os altos encargos, dentre outros. Diante desse quadro de instabilidade e flexibilidade, a classe trabalhadora acaba fragmentando-se, heterogeneizando-se e complexificando-se ainda mais (ANTUNES, 2003; DE GRAZIA, 2007).

Também é fato que essa nova organização do trabalho, impõe exigências mais amplas e para além da jornada de trabalho na empresa, abrindo caminho para a exploração da força de trabalho de tal forma a atingir proporções ilimitadas, repercutindo negativamente no bem estar geral dos trabalhadores. Com uma rotina de trabalho intensa e desgastante, o trabalhador, cada vez mais, vê reduzido o tempo disponível para sua formação intelectual, lazer, descanso, família, cultura, cuidados com higiene e saúde. A pesquisa empírica deste estudo apresentada e discutida no quarto capítulo corrobora a fala acima. Mostra que os trabalhadores/estudantes acordam muito cedo, se submetem a uma exaustiva jornada diária e semanal de trabalho e a grande maioria declara não acordar descansado, assim como, uma grande parte sentem algum tipo de dor ou estão doentes devido ao trabalho. Afirmam que a jornada de trabalho atrapalha os estudos.

Melo (2010), ao falar da formação do trabalhador sob o capitalismo contemporâneo, explicita que as mudanças nas estruturas de produção e a precarização do trabalho engendram a flexibilização da formação do trabalhador, possibilitando uma formação que se adapte às demandas de um mercado cada vez mais competitivo, tanto para os capitalistas, que são pressionados pela concorrência

globalizada, quanto para a classe trabalhadora, pressionada pelo desemprego.

Ainda, no que concerne à precarização do trabalho na atualidade, observa-se que a separação entre tempo de trabalho e tempo livre está desaparecendo, já não se sabe onde cada um começa ou termina, haja vista que ao mesmo tempo em que a jornada formal de trabalho foi sendo reduzida por conta da pressão dos trabalhadores, aumentou-se a flexibilização e intensificação do tempo de trabalho. Assim, surgem outros tempos dedicados ao trabalho e que não estão inclusos na jornada formal, tampouco fazem parte dos contratos ou são remunerados, como por exemplo, o tempo gasto com deslocamentos, com qualificação, trabalhos realizados em casa, dentre outros que estão direta ou indiretamente relacionados ao trabalho.

De Grazia (2007, p. 37) sinaliza que com a flexibilização e desregulamentação do trabalho, os trabalhadores ficam subordinados à elasticidade do mercado e, assim “[...] cada vez mais cai por terra a rígida separação entre tempo de trabalho e de não trabalho”, haja vista que, independentemente da quantidade de horas trabalhadas, é evidente que o tempo de trabalho é um elemento fundamental do processo de alienação, já que estes por inúmeros fatores dedicam-se quase que exclusivamente ao trabalho, ou seja, 24 horas por dia e 12 meses por ano colocam-se como que à disposição da empresa, dos clientes e consumidores.

Nessa mesma direção, Klein e Cavazotti (2011) explicitam que as vinte e quatro horas do dia dividem-se entre várias necessidades essenciais do trabalhador. Além do tempo do trabalho, ainda há o tempo despendido para necessidades físicas, espirituais e sociais. Ressaltam, porém, que em relação ao tempo do trabalho, levando em consideração as relações de produção impostas pelo capitalismo, o mesmo também é dividido entre “[...] o tempo de trabalho necessário para que o trabalhador alcance sua própria reprodução e o tempo de trabalho excedente, ou mais valia, apropriado pelo capitalista” (idem, p. 8).

Nessas condições, o tempo dedicado ao trabalho acaba extrapolando os demais tempos, tendo em vista que o trabalhador se vê obrigado, considerando a atual configuração do mundo do trabalho, a dedicar-se de forma prioritária ao trabalho. Diante disso, a exploração do trabalhador é certa, lembrando que essa

exploração se dá tanto pela extensão da jornada, como pela intensificação do ritmo do trabalho no interior de uma mesma jornada.

É sabido que a situação de precarização em que vivem as famílias da classe trabalhadora na contemporaneidade faz com que seus integrantes se insiram cada vez mais precocemente no mercado de trabalho, seja no trabalho formal ou informal. Tal contexto leva um grande contingente de crianças e jovens a abandonarem a escola para ajudar na renda familiar, afinal, para muitos se impõe uma realidade incompatível com a manutenção na escola, criando um ciclo vicioso de difícil transposição: a necessidade de abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que a baixa escolarização faz com que permaneçam no trabalho informal e em subempregos, retornando, assim, aos bancos escolares (CARVALHO, 2001; DE GRAZIA, 2007). Precisando trabalhar e também estudar, obrigatoriamente, esses jovens fazem a opção pelo período noturno, exercendo, diariamente, uma dupla jornada - trabalho diurno e estudo noturno. Na visão de Carvalho (2001), quem estuda à noite enfrenta ainda um terceiro período de trabalho.

Na atualidade o mundo do trabalho se apresenta vulnerável e precário para homens e mulheres, entretanto são estas que carregam o fardo maior do desemprego, da menor remuneração, do trabalho em tempo parcial e da dupla jornada de trabalho, na empresa e em casa. É sabido que o capital ao se utilizar da força de trabalho feminino, explora de modo ainda mais aviltante essas mulheres, valendo-se da sua vulnerabilidade na competição por empregos frente aos trabalhadores homens, inserindo-as em trabalhos precarizados e desregulamentados, como por exemplo, em setores de serviços, trabalhos parciais e temporários e, de um modo geral, pagando para funções iguais, salários mais baixos para as mulheres como demonstram os dados contidos no Relatório Anual Socioeconômico da Mulher – RASEAM (2013), ou seja, no Brasil, o rendimento-hora da população ocupada do sexo masculino é de R\$11,10 e de R\$ 9,20 para as mulheres (BRASIL, 2013b).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 revelam que as mulheres representam 52,40% da população em idade de trabalhar

(14 anos ou mais). Todavia, elas ainda estão em desvantagem com relação aos homens, ou seja, a proporção de homens trabalhando é superior ao de mulheres. A pesquisa por nós realizada evidencia que as mulheres vivenciam cotidianamente extrema vulnerabilidade social e nenhuma qualidade de vida, não restando nenhuma dúvida que são mulheres excluídas do acesso aos bens materiais essenciais para uma vida digna. No entanto, o que é mais surpreendente é que essas mulheres ainda encontram tempo e forças para acreditar e frequentar a escola.

De acordo com este cenário sumariamente descrito, entende-se ser necessário e urgente refletir sobre a educação da classe trabalhadora, sobretudo no ensino noturno, principalmente porque a escola neste turno lida de forma prioritária com sujeitos que estão inseridos no mercado de trabalho ou em busca de uma colocação. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo central analisar, por meio de um amplo questionário, as condições materiais da vida dos trabalhadores/estudantes do ensino noturno da cidade de Guarapuava-PR, relacionando especialmente o trabalho com o estudo, a cultura, o lazer e o descanso destas pessoas, visando contribuir para a compreensão da qualidade e das condições da escolaridade oferecida pelo Estado para a população mais pobre.

A partir do objetivo geral, definiu-se alguns objetivos específicos, a saber: mapear o perfil dos trabalhadores/estudantes do ensino noturno da educação básica de Guarapuava; identificar, estatisticamente, o avanço do tempo de trabalho na vida desta população de trabalhadores/estudantes, mais especificamente sobre os tempos de estudo, lazer e descanso; verificar a adequação do ensino noturno à realidade concreta dos trabalhadores/estudantes.

Cabe ressaltar que Guarapuava é uma cidade de médio porte localizada na região centro sul do Paraná, com uma população de 167.328 habitantes (BRASIL, 2013a). De acordo com o último relatório do Programa das Nações unidas para o Desenvolvimento Humano – PNUD, que aponta com base em alguns indicadores sociais o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios- IDHM, Guarapuava faz parte do grupo de cidades que apresentam alto índice de desenvolvimento (0,731) apresentando uma taxa de crescimento de 15,66 % com relação ao ano de

2000, quando pertencia ao grupo de cidades com médio índice de desenvolvimento (0,632). Dentre os fatores que mais contribuíram para esta elevação é a educação, com um crescimento de 0,178%. Cabe lembrar que o IDHM é calculado com base em indicadores educacionais (alfabetização e taxa de matrícula), saúde (expectativa de vida) e renda (Produto interno bruto-PIB per capita), identificando e classificando as cidades em alto (IDHM entre 0,700 e 0,799), médio e baixo desenvolvimento. A renda per capita² do município, de acordo com a mesma fonte, também apresentou uma melhora significativa, pois subiu de R\$ 394,52 em 1991, para R\$ 583,96 em 2000 e R\$ 750,09 em 2010 (BRASIL, 2013a).

Entretanto, ainda segundo a mesma fonte, algumas questões apontam para outra realidade, por exemplo, de acordo com os dados contidos no Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (BRASIL, 2013a) a renda per capita média de Guarapuava cresceu 90,13% nas últimas décadas, mas, ao olharmos para a renda do trabalhador, verificamos o quanto este é superexplorado e vulnerável à pobreza, tendo em vista que 70,23% dos trabalhadores ganham no máximo dois salários mínimos e 17,77% vivem de forma ainda mais precária, ganhando até um salário mínimo.

Bernardim (2006), ao fazer uma retrospectiva histórica de Guarapuava, ressalta que o município passou por diversos ciclos de desenvolvimento, que preferimos identificar como ciclos econômicos, a saber: da atividade pecuária extensiva até o ciclo da erva-mate, do pólo extrativo da madeira até a indústria papeleira e, por fim, da capital estadual da maçã até o centro regional universitário, destacando que em todas as fases o trabalho esteve marcado pela exploração, “[...] passando da natureza compulsória (escrava) ao tipo servil (semifeudal), e deste até a forma assalariada de um tipo de regime capitalista atrasado” (idem, p. 26, 27).

²Inferese-se que o PIB *per capita*, definido a partir da renda declarada pelas famílias é um instrumento utilizado para mensurar o nível de desenvolvimento socioeconômico. Contudo, é pertinente sublinhar que este é um indicador sintético, de natureza bastante restrita, simplório, pouco transparente e que, portanto, não contempla as múltiplas dimensões da realidade social das famílias tendo em vista que não demonstra a real distribuição de renda interna em cada unidade territorial. De acordo com Jannuzzi (2002, p. 70) “os diagnósticos, por mais abrangentes que sejam, são retratos parciais e enviesados da realidade, espelham aquilo que a visão de mundo e a formação teórica dos técnicos de planejamento permitem ver ou priorizam enxergar”.

Com relação à classe trabalhadora em Guarapuava, alguns indicadores, incluindo-se esta pesquisa, nos levam a afirmar que a mesma é economicamente desfavorecida, ocupa empregos que não exigem nível mais elevado de escolarização, vivenciam subcontratações, salários baixos e condições materiais de vida precária, dentre outras. A desigualdade social é uma das maiores do Estado. A cidade é composta por uma pequena elite que detém o poder econômico e político e, de uma maioria que busca o seu sustento em trabalhos informais, ou que, quando empregados, submetem-se a extensas jornadas e baixa remuneração e, de um modo geral, sem ter acesso à cultura, educação e lazer (SILVA, 2005).

Infere-se a partir dos indicadores acima que Guarapuava apresenta uma realidade socioeconômica precária e fragilizada, com poucos postos de trabalho na indústria, sendo o comércio e o setor de serviços o que mais emprega. Cabe explicitar que o número elevado de trabalhadores que ocupam postos no “setor de serviços” não é uma realidade restrita a esse município, mas é uma tendência no mundo do trabalho contemporâneo. Ainda com relação a Guarapuava, Bernardim (2006) lembra que esta, assim como na história do Nordeste brasileiro, teve seus coronéis que na figura dos latifundiários dominaram a política e a economia local e que na atualidade é representada por uma elite empresária que preserva ainda hoje traços do coronelismo³ como, por exemplo, a troca de favores.

Assim, para percorrer um caminho que permitisse, cientificamente, interpretar e compreender a realidade dos trabalhadores/estudantes da cidade de Guarapuava - PR, que trabalham durante o dia e estudam à noite na educação básica, se fez necessário adotar uma metodologia apropriada e que possibilitasse compreender o objeto de estudo. De acordo com Minayo (2002), metodologia é o caminho do

³Leal (1975, p. 20) conceitua o fenômeno do coronelismo como sendo o "resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. Não é, pois, mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constitui fenômeno típico de nossa história colonial. É antes uma forma peculiar de manifestação do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado têm conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa". Cabe ressaltar que a época áurea do coronelismo foi a primeira República, esse é um fenômeno que persiste até hoje nas regiões menos desenvolvidas do Brasil, como, por exemplo, em Guarapuava-PR e "parece evidente que a decomposição do “coronelismo” só será completa quando se tiver operado uma alteração fundamental em nossa estrutura agrária" (idem, p. 257).

pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade que inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos operacionalizantes do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade). A autora lembra também que a metodologia “[...] é muito mais que técnica. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (idem, p. 15).

Nessa direção, para interpretação e compreensão do nosso objeto de estudo, tomamos como guia os pressupostos metodológicos que se sustentam na teoria social de Marx, por entender que estes nos permitem conhecer, analisar e refletir sobre o nosso objeto de estudo de forma mais consistente. Dessa forma, apropriamo-nos dos referenciais marxistas como fundamentação principal para a compreensão da realidade, como, por exemplo, explicitam Marx e Engels na obra *A Ideologia Alemã*, exposta a seguir:

Os pressupostos dos quais partimos não são arbitrários nem dogmas. São bases reais das quais não é possível abstração a não ser na imaginação. Esses pressupostos são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação. Esses pressupostos são, pois, verificáveis empiricamente (MARX; ENGELS, 2005, p. 44)

Duarte (2003, p. 54) enfatiza que Marx, ao tratar do método no texto sobre economia política, “[...] estabelece relações entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico”. Nessa mesma perspectiva, Saviani (2008, p. 74), defende a cientificidade do método numa concepção dialética de ciência. Para o autor, o método se caracteriza como um

movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constituem uma orientação segura tanto para processo de descobertas de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Considerando este estudo, e a perspectiva metodológica acima descrita,

sinalizamos que os dados empíricos – a síncrese, portanto, foram construídos com o questionário, dividido em blocos temáticos, contendo questões objetivas e algumas que permitiram respostas descritivas para melhor explicitar situações e fatos, visando assim esclarecer se, de fato, o tempo de trabalho tem interferido, de que forma e em que proporção, nos demais tempos desses agentes, confirmando ou não nossa hipótese. A abstração se deu pela construção de categorias, a partir dos blocos que compõem o questionário, bem como do cruzamento dos dados aí presentes: identificação pessoal, situação socioeconômica, trabalho x empresa, jornada de trabalho, trabalho e renda, tempo de lazer, acesso aos bens culturais, tempo de estudo e tempo de descanso que contribuíram na elaboração da síntese enquanto momento em que o fenômeno estudado é compreendido como totalidade articulada (SAVIANI, 2008).

Para a análise dos dados buscamos nas obras de Marx e demais referenciais teóricos que abordam a temática nesta mesma perspectiva, fundamentação que possibilitasse compreender as relações sociais capitalistas, as relações produtivas, os sujeitos trabalhadores e alunos do ensino noturno.

Cabe lembrar que Marx não criou propriamente um método científico, mas, a partir da sua preocupação com a organização social dos homens para a produção e reprodução da vida – caráter material, e como eles se organizam na história, para isso desenvolveu elementos que se aproximam de uma sistematização de método. Ademais, o método em Marx está como “vivificado” na sua obra máxima, *O Capital*.

Em seus escritos Marx trata de algumas categorias, dentre estas totalidade e trabalho. Esta última é considerada a categoria central/ontológica por compreender a atividade de produção e reprodução da vida, resultado da relação entre homem e natureza. Diferentemente dos outros animais, para garantir sua existência, o homem precisa se adaptar à natureza, agindo sobre a mesma de forma planejada, intencional e consciente, transformando-a e criando instrumentos para produzir sua existência. Nessa perspectiva, cabe dizer que em toda e qualquer fase histórica da sociedade a produção da vida pelo trabalho aparece como dupla relação: “[...] de um lado, como relação natural, de outro, como relação social – social no sentido de em

que se compreende por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade” (MARX; ENGELS, 2005, p. 55).

De acordo com o exposto, consideramos a categoria trabalho central em nossa análise, pois o trabalho considerado atividade vital e essencial para a realização plena do homem, na atual sociedade capitalista, torna-se um processo inverso, de exploração, alienação, estranhamento, escravizado e exaustivo. Segundo Marx, o poder do homem sobre a natureza, assim como os bens por eles produzidos, se transformam em propriedade privada que impõe suas exigências à sociedade, produzindo a miséria e a precarização da classe trabalhadora. Portanto, é mister em nossa pesquisa analisar a categoria trabalho para que possamos compreender os fenômenos que têm determinado e impactado a qualidade de vida e de estudo desses agentes, buscando compreender esses sujeitos numa perspectiva mais ampla, esses sujeitos, os seus contextos sócio-históricos, bem como as organizações inseridas nesse contexto – por meio da categoria totalidade. Nessa direção, para interpretar e analisar essas relações através do processo de investigação visando alcançar o objetivo proposto, de acordo com Duarte (2003, p. 57) é necessário “[...] captar a riqueza do singular justamente porque o singular só pode ser entendido em toda sua riqueza quando visto como parte das relações por meio das quais se compõe o todo”.

Claro está que a pesquisa científica deve partir sempre da totalidade para alcançar as particularidades em movimento contraditório e dialético, como é sinalizado também por Pinto (1979, p.14), para quem a “[...] relação entre todo e parte é intercambiável por ação recíproca”. O autor considera o conceito de totalidade como sendo primordial porque, apesar de o todo se constituir a partir dos elementos, estes só se explicam e se tornam possíveis pela “[...] *precedência da totalidade*, que dá origem a cada novo ato de pesquisa” (idem, p.14), ou seja, é do conhecimento existente que se origina cada novo conhecimento, e, portanto, cada nova pesquisa.

Para Alves (2005) a compreensão do social pelo acesso à totalidade é condição para que o homem compreenda a si mesmo e todas as atividades

humanas, bem como seus resultados, incluindo-se a educação. Desse modo, entende-se que a categoria totalidade é fundamental para compreender o movimento real dos fatos na sociedade capitalista. Para o autor, totalidade

nada tem a ver com as imprecisas noções de “todo”, de “contexto social”, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. *Totalidade*, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Apreender a *totalidade* implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente (idem, p.10).

Kosik (1976, p. 36) também esclarece que totalidade não significa todos os fatos, mas significa “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.” E, assim, o autor adverte que a dialética da totalidade concreta não é um método que “[...] busca ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade” (ibidem).

Merece ser realçado que na sociedade contemporânea, a escolarização tem se constituído, mesmo que ideologicamente, uma necessidade para aqueles que buscam ascender profissionalmente, pois, sob o ponto de vista do capital, a educação assegura melhores oportunidades de emprego e a inclusão de trabalhadores excluídos das atividades produtivas. No entanto, é sabido que a educação formal a que a classe trabalhadora tem acesso é pensada como algo redutível aos limites de sua formação profissional, técnica, e não do acesso a conhecimentos que lhe permita compreender a sociedade capitalista e seu movimento. Alves (2005, p. 150) assevera que “os trabalhadores veem-se limitados na época contemporânea não pela especialização profissional, mas sim pela falta do domínio teórico que lhes permita apreender a *totalidade* em pensamento” (grifos do autor).

Cabe dizer que toda pesquisa, incluindo-se esta, tem suas limitações e, portanto, não se teve a pretensão de exaurir o problema apresentado, mas sim de

contribuir para uma discussão mais ampla sobre o tema, tendo como norte a realidade concreta. Para tanto, metodologicamente, esta pesquisa trilhou o seguinte caminho: primeiramente, foi realizado um estudo bibliográfico a fim de ampliar o conhecimento sobre a temática e, na sequência, após contato com o Núcleo Regional de Educação de Guarapuava (NRE), definiu-se as escolas participantes para então dar início à coleta dos dados empíricos. Cabe dizer que a intenção primeira era pesquisar os alunos das vinte e três escolas que ofertam educação básica no ensino noturno em Guarapuava; entretanto, *a posteriori*, decidiu-se por selecionar apenas cinco, utilizando-se como critério de escolha as que apresentam um maior número de alunos neste turno; que contemplassem ensino fundamental, médio e técnico; pela distribuição geográfica, contemplando escolas centrais e periféricas. A opção por apenas algumas escolas noturnas se deu tendo em vista o limite de tempo para a realização da pesquisa e também por acreditar que a relevância do trabalho não está na totalidade das escolas, mas sim na amostragem e na qualidade do questionário aplicado, bem como na análise dos dados. Assim, buscou-se uma amostragem de aproximadamente 25% do total de alunos que frequentam as escolas no período noturno, para os quais foi aplicado o questionário. De posse dos dados e mirando o objetivo da pesquisa, deu-se início ao processo de análise e discussão do conteúdo.

Importa ressaltar que a análise do conteúdo é defendido por Minayo (2002) como um procedimento que permite verificar hipóteses e descobrir o fundamento de cada conteúdo manifesto, assim como o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado, entendendo que este será sempre o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A classificação, de acordo com a autora, é estruturada da seguinte forma: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final, pois o “[...] tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta como contribuição” (idem, p.26). Assim, a partir da categoria geral, cujo objetivo é explicar, justificar e questionar a realidade investigada, estipulam-se as categorias específicas.

Com o intuito de sistematizar o conhecimento produzido com a pesquisa estruturou-se o texto da seguinte forma: No primeiro capítulo se faz uma análise sobre o tempo de trabalho e o tempo do trabalhador enfatizando a construção social do tempo, o tempo e o processo de alienação, as disputas em torno da jornada de trabalho e a dinâmica da organização do tempo de trabalho na atual sociedade capitalista, enfatizando que este tem determinado em boa medida os demais tempos do trabalhador. O ponto de partida que orienta a reflexão proposta neste capítulo tem como foco central a relação entre tempo de trabalho necessário, tempo de trabalho excedente e a mais valia. Importa dizer que o tempo de vida dos trabalhadores também é composto de outros tempos que não os do trabalho, ou seja, tempo para se dedicar à sua própria vida, despendido para as necessidades físicas, sociais e espirituais.

O segundo capítulo trata da dinâmica da organização capitalista do tempo de trabalho, enfocando a reestruturação produtiva e o tempo de trabalho e do trabalhador nas fases do taylorismo/fordismo; toyotismo e no momento presente. Reflete-se também sobre o trabalho e as relações laborais na atualidade; enfatizando que no capitalismo contemporâneo uma expressiva expansão do trabalho nos setores de serviços, assim como, expressiva heterogeneização do trabalho e um aumento cada vez maior de subempregos presentes na expansão do trabalho parcial, temporário, subcontratados precários e terceirizados, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado.

O terceiro capítulo apresenta, brevemente, a implantação e desenvolvimento do ensino noturno no Brasil, fazendo um retrospecto da instrução pública brasileira no Império e República, com ênfase na criação das escolas noturnas no Brasil, buscando com esse caminho compreender a escola noturna na atualidade, enfatizando questões como: a quem interessa a escola noturna? Para quem foi criada? Quem são os alunos que a freqüentam? O que pensam sobre esta escola e quais as dificuldades que encontram para conciliar trabalho e estudo? Como se dá a educação do trabalhador nessas escolas, entre outras reflexões realizadas à luz dos principais autores que pesquisam e discutem o tema.

No quarto e último capítulo é feita a análise sobre a realidade concreta do trabalhador estudante da educação básica no ensino noturno de Guarapuava-PR, objeto central de estudo dessa dissertação, analisando e discutindo os dados empíricos, enfatizando questões que demonstram a importância deste estudo para compreender a formação da classe trabalhadora na atualidade e compreendendo, também, as formas de reprodução de desigualdades sociais, tendo em vista a subordinação da vida e do estudo às demandas do trabalho que tende a tomar grande parte do dia e das energias vitais dos trabalhadores/estudantes.

CAPÍTULO 1 - TEMPO DE TRABALHO E TEMPO DO TRABALHADOR

A reflexão que se propõe neste capítulo tem como foco central analisar a categoria trabalho à luz das obras de Marx, que afirma ser esta a chave para o entendimento da produção material da vida social. Salienta, também, que apesar de ser o trabalho atividade vital e essencial para a existência da vida humana, na sociedade capitalista torna-se um processo de exploração, marcada por tempos de trabalho cada vez mais intensos, imprevisíveis e flexíveis e que afeta diretamente os demais tempos sociais do trabalhador, em especial o tempo dedicado à educação.

Discute-se, a partir deste princípio, a construção temporal do tempo e do tempo do trabalho na sociedade capitalista, enfatizando que este tem determinado em boa medida os demais tempos do trabalhador. Assim, a exposição que se segue tem por propósito orientar a discussão sobre tempo de trabalho necessário para que o trabalhador reproduza sua mão de obra e o tempo de trabalho excedente a isso, tempo, portanto, não pago, ou mais valia; O tempo e o processo de alienação, e as disputas em torno da jornada de trabalho: redução, flexibilização e intensificação do tempo de trabalho. Considerando o nosso propósito central já exposto, primeiramente importa entender que o tempo é um produto social e, portanto, se constitui de acordo com as relações históricas dos sujeitos sociais em um determinado período. Nesse sentido, inicia-se essa discussão com breve olhar para a construção social do tempo com o intento de compreender o debate atual sobre o tempo e tempo de trabalho.

1.1 O tempo e tempo de trabalho como construção social

O tempo, no dizer de Elias (1998), não é um conceito isolado, é um conceito dinâmico em todos os sentidos e assim, se tudo fosse permanência, o tempo seria inútil. Desse modo, a determinação deste repousa na capacidade humana de relacionar duas ou mais sequências diferentes de transformações, cada uma delas servindo de escala de medição temporal para outra, para que se possam determinar começos e fins relativos. Para o autor a noção de tempo “representa uma síntese de

nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual” (idem, p. 17). O tempo dos calendários é um exemplo dessa síntese.

Para Woodcock (1998) não há nada que diferencie mais a sociedade atual das sociedades mais antigas do que o conceito de tempo. Nesta última o “tempo era visto como um processo natural de mudança e os homens não se preocupavam em medi-lo com exatidão” (idem, p. 122). Por outro lado o homem atual organiza sua vida de acordo com os símbolos mecânicos do relógio. “É ele que vai determinar seus movimentos e dificultar suas ações” (idem, 122). Nesse sentido, infere-se que o relógio transformou o tempo, transformando-o de um processo natural em uma mercadoria a ser comprada ou vendida como se fosse qualquer outra mercadoria.

No entanto, um processo físico só se torna instrumento de determinação do tempo, na medida em que é associado a um símbolo social, sob a forma de informação ou de regulação. Mas para que isso ocorra, é necessário que esse instrumento, no caso o relógio, esteja inserido no sistema de comunicação das sociedades humanas, ou seja, “os instrumentos de medição do tempo, seja qual for a sua natureza, sempre transmitem mensagens”. (ELIAS, 1998, p. 16).

Foi século XVIII que os capitalistas criaram o relógio com a inclusão dos ponteiros de minutos e segundos como mecanismo para marcar as horas com mais exatidão, tornando assim possível a regulamentação e agrupamento dos homens, condição necessária para assegurar um sistema de trabalho com base na exploração. Não resta dúvida que o relógio alcançou uma efetiva medição do tempo, influenciando o próprio conceito de tempo, tendo em vista que o mesmo foi criado para funcionar de modo uniforme e contínuo por muitos anos, reforçando assim a crença na homogeneidade e continuidade do tempo. Nas palavras de Woodcock (1998, p. 123), “O relógio representa um elemento de ditadura mecânica na vida do homem moderno, mais poderoso de que qualquer outro explorador isolado ou de qualquer outra máquina”. Diante disso, a frase “tempo é dinheiro” passa a ser um dos mais importantes *slogans* da ideologia capitalista e o “marcador de tempo” um dos mais importantes entre os funcionários criados pelo sistema.

Sendo assim, o fetichismo do "tempo" é reforçado na percepção humana tendo em vista que sua padronização social e institucionalização inscrevem-se na consciência individual de forma mais profunda à medida que a sociedade se torna mais complexa e diferenciada, o que leva todos a se perguntarem incessantemente, "Que horas são?" ou ainda "Que dia é hoje?". Logo, relógios são invenções humanas já incorporadas no mundo simbólico do homem como forma de orientação e integração de aspectos físicos, biológicos, sociais e subjetivos. (ELIAS, 1998).

As mudanças ocorridas na noção do tempo, considerando um tempo cada vez mais preciso e uniforme, é resultado das mais diversas necessidades, conflitos, desenvolvimento tecnológico e visões de mundo que ao interagirem se modificaram. Harvey (2008, p. 187) afirma que: "Registramos a passagem do tempo em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos e eras, como se tudo tivesse o seu lugar numa única escala temporal objetiva", e afirma também que, sob uma perspectiva materialista, "[...] as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social." (idem, p.189). O autor afirma também que "[...] cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço" (ibidem).

Na sociedade industrial se instaura uma nova cultura temporal com ênfase no tempo abstrato e na definição de tempo de trabalho como tempo único. Cardoso (2009, p.36) sublinha que as sociedades industriais passaram a ver o "[...] tempo de relógio como referência principal: um tempo preciso, abstrato, vazio de conteúdo, independente de qualquer evento, fracionado, mensurável e universal". A autora coloca ainda que a temporalidade mecânica do relógio se expande para os mais diversos espaços e tempos da vida cotidiana, tornando-se um símbolo cada vez mais marcante da distância entre homem e natureza, atribuindo-se ao tempo qualidades objetivas e impessoais, lidando com o tempo da mesma forma que se lida com o dinheiro, transformando-o em mercadoria e, sendo assim, o tempo das experiências, das interações, das afetividades e relações familiares, situadas do lado oposto perdem a sua importância. Nessa direção, coloca-se que o trabalho industrial impõe uma nova disciplina temporal e espacial através da separação entre tempo/espaço

de trabalho e tempo/espço de não trabalho, ou seja, de produção e reprodução. (CARDOSO, 2009).

Contudo, no momento presente, em tempos de crescente flexibilização e precarização do trabalho, seja no setor produtivo, no setor de comércio ou prestação de serviços, a duração e intensidade do trabalho ficam subordinados ao mercado e à sua elasticidade. Diante disso, o processo de aproximação entre os tempos e espaços de trabalho e de não trabalho vem radicalizando um processo já clássico do capitalismo, tornando-se difícil identificar onde cada um começa ou termina. Vê-se uma fragmentação do tempo dedicado ao trabalho e o surgimento de uma pluralidade de novos tempos de trabalho que levam cada vez mais o tempo de trabalho a invadir os demais tempos sociais.

É sabido que com o capitalismo as práticas e processos materiais de reprodução social encontram-se em permanente mudança, sendo que o significado dos tempos e espaços também se alteram. Isto, de um modo geral, leva os trabalhadores a dedicarem um tempo quase que exclusivo ao trabalho, impõem-se a necessidade de ficar 24 horas por dia e 12 meses por ano à disposição da empresa, dos clientes, dos consumidores ou à procura deles. (DE GRAZIA, 2007; CARDOSO, 2009).

Desde o início da revolução industrial até os dias atuais, a questão do tempo de trabalho tem engendrado uma disputa conflituosa entre capitalistas e trabalhadores, de um lado a busca da máxima objetivação pela empresa e, por outro, os trabalhadores que buscam se reapropriarem subjetivamente deste tempo. No entanto, apesar do comprador do tempo de trabalho do trabalhador utilizá-lo da forma que desejar, mediante um contrato, não consegue se apropriar deste tempo totalmente, pois, tanto o tempo como as capacidades físicas e psicológicas não se dissociam do trabalhador (MARX, 1996).

1.2 O tempo e o processo de alienação: tempos intensos, imprevisíveis e flexíveis

De acordo com Marx o trabalho é a categoria fundante do ser social. Considera-se a categoria trabalho central/ontológica por compreender a atividade de produção e reprodução da vida, resultado da relação entre homem e natureza. O homem é o único ser que para conseguir os objetos materiais que garantam sua sobrevivência produz os meios e instrumentos de produção, transformando e adaptando a natureza para si, condição que permite a ruptura do estágio puramente animal para a condição histórico-social.

Marx (1996) ao se referir ao trabalho como forma exclusivamente humana, faz a brilhante comparação entre a atividade consciente dos homens e a atividade puramente biológica dos animais, expressa na citação abaixo:

Antes de tudo, o trabalho é um processo em que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, afim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (idem, p. 202).

É, portanto, através do trabalho que se dá a mediação fundamental entre homem e realidade social, mediação esta que está mediada pela linguagem e por processos de educação. Para Marx e Engels (2005) o trabalho é a atividade pela qual o homem rompe com os limites da sua animalidade, constituindo assim sua condição de ser histórico-social. Os autores enfatizam, na Ideologia Alemã, que: “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência” (idem, p. 44 grifos do autor).

Ressalta-se que a existência humana está condicionada às formas da natureza com que convivem os homens em seus contextos e as formas de interação

para a produção de sua vida. Importa dizer que, por mais primitiva que seja esta atividade, ela é considerada superior ao intercâmbio dos animais com a natureza. Tonet e Lessa (2012) ressaltam que na fase primitiva o trabalho tinha como fim subtrair da natureza o necessário para viver, e assim envolvia a força de trabalho de todos que estavam em condições de produzir na comunidade.

Entretanto, esses humanos primitivos foram descobrindo formas cada vez mais eficientes de retirar da natureza o que precisavam, e esse desenvolvimento das forças produtivas deu um salto de qualidade que possibilitou uma capacidade de trabalho muito mais desenvolvida, que, por sua vez, proporcionou a produção de excedentes e, logo, a produção de uma classe de homens que não precisavam trabalhar diretamente na produção. Os autores sublinham que “essa capacidade maior de trabalho do que a indispensável ao indivíduo passa a ser categorizado como trabalho excedente” (idem, p.13). Também ressaltam que: “A transformação da natureza em meios de produção ou de subsistência será obra, agora, de uma nova classe explorada” (idem, p. 23). Nessa direção, Marx (1996, p. 202) assevera que quando “[...] o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho”.

O trabalho enquanto intercâmbio entre o homem e natureza é descrito por Marx como valor de uso, sendo este imprescindível para a existência humana, conforme sublinha o mesmo autor (1996, p. 50):

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.

Não se pode refutar que, enquanto existir humanidade, será necessário o trabalho como mediação metabólica da sociedade com a natureza. Neto (2012, p. 16) explicita que o trabalho como valor de uso apresenta-se como categoria fundamental da emancipação humana, porque é “[...] por seu intermédio que o homem supera o mutismo natural”, assim como é fundamental para a emancipação

humana que a “[...] sociedade supere o reino da propriedade privada, porque esta embota o desenvolvimento das potencialidades humanas e impede o florescimento dos sentidos verdadeiramente humanos” (idem, p. 17).

O trabalho, historicamente, assume diferentes formas que só podem ser compreendidas à medida que se considera as determinações das circunstâncias históricas em que se dá a produção material da vida social. Todavia, o trabalho compreendido em uma dimensão de liberdade, com a transformação intencional do homem sobre a natureza para produzir a sua existência, na sua forma contemporânea se altera e, não pode ser considerado expressão de liberdade. O tempo destinado ao trabalho, que o trabalhador imaginou diminuir com a chegada da máquina, aumentou e o trabalhador torna-se, fundamentalmente, produtor de mercadoria, assim como ele próprio é tão somente uma mercadoria.

Compreender o formato que o trabalho assume no capitalismo implica primeiramente, compreender que a riqueza na sociedade capitalista, segundo Marx, configura-se pela “imensa acumulação de mercadorias”, sendo esta considerada pelo autor a particularidade central na totalidade do capital, conforme destaca:

As mercadorias vem ao mundo sob a forma de valores-de-uso, de objetos materiais, como ferro, linho, trigo, etc. É a sua forma natural, prosaica. Todavia, só são mercadorias por sua duplicidade, por serem ao mesmo tempo objetos úteis e veículos de valor. Por isso, patenteiam-se como mercadorias, assumem a feição de mercadoria, apenas na medida em que possuem dupla forma, aquela forma natural e a de valor (MARX, 1996, p. 55).

Ao analisar a sociedade capitalista Marx busca explicar o movimento contraditório existente entre o valor de uso e o valor, frisando que a realização deste último, na troca, é a sua negação e, ao mesmo tempo, a afirmação do valor de uso. Da mesma forma, aponta o duplo caráter do trabalho, quando se expressa como valor, já não tem mais as mesmas características de gerador de valor de uso. Pode-se dizer que o trabalho considerado atividade vital e essencial para a realização plena do homem, na sociedade capitalista torna-se um processo inverso, de exploração, alienação, estranhamento, escravizado e exaustivo. De acordo com Marx, o modo de produção capitalista transforma o trabalho concreto em trabalho

abstrato e, dessa forma, o poder do homem sobre a natureza, assim como os bens por eles produzidos, se transformam em propriedade privada que impõe suas exigências à sociedade, produzindo a miséria e a precarização da classe trabalhadora.

Também há que se ressaltar que quando o capitalismo entra em cena, surge juntamente com este uma nova ideia de formação humana, ocorrendo de certa forma uma inversão entre trabalho e esta última. Tonet (2006) ressaltava que o trabalho passa a ser a atividade central dessa nova sociedade; obviamente, não o trabalho como atividade criativa e explicitadora de potencialidades humanas, mas sim o trabalho como “[...] meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro” (idem, p. 2). Com certeza, no período ascensional do capitalismo a formação cultural era valorizada, mas vem sendo substituída cada vez mais pela lógica do ter, e o autor conclui de forma irônica que o que seria a formação cultural/espiritual/humana do trabalhador no capitalismo, termina por ser “[...] uma cereja no bolo de acumulação da riqueza material” (ibidem).

Marx (1996) ao falar da compra e venda da força de trabalho explicita que o dinheiro é apenas um meio que permite a compra de mercadorias, porém para ter lucro o capitalista precisou descobrir no mercado uma mercadoria, cujo valor de uso poderia se transformar em fonte de riqueza, e descobriu que tal mercadoria é “[...] a capacidade de trabalho ou a força de trabalho” (idem, p. 187). No entanto, para que a força de trabalho se transforme em mercadoria é necessário atender a duas condições, a saber: a força de trabalho só pode ser vendida como mercadoria no mercado pelo próprio trabalhador e para que este possa vender sua força de trabalho não pode ser detentor de nenhum meio de produção. Marx (1996, p. 188) afirma que a continuidade dessa relação exige que:

o possuidor da força de trabalho venda-a sempre por tempo determinado, pois se a vende de uma vez por todas, vender-se-á a si mesmo, transformar-se-á de homem livre em escravo, de um vendedor de mercadoria em mercadoria. Tem sempre de manter sua força de trabalho como sua propriedade, sua própria mercadoria, o que só consegue, se a ceder ao comprador apenas provisoriamente, por determinado prazo, alienado-a sem renunciar a sua propriedade sobre ela.

Para Marx a força de trabalho nada mais é do que uma mercadoria que pertence ao trabalhador, e que este para viver precisa vendê-la ao capitalista disposto a comprá-la, buscando, com essa atividade vital, assegurar a sua sobrevivência e, nesse sentido, a força de trabalho em ação “[...] é o próprio trabalho” (MARX, 1996, p. 201). O autor esclarece que o valor da força de trabalho é determinado da mesma forma que se determina o valor das demais mercadorias, pelo tempo de trabalho necessário a sua produção e por consequência a sua reprodução.

Nessa direção, Frigotto (2005, p.5) sinaliza que a “[...] força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais valor para o capital”. De acordo com este autor a classe trabalhadora detém para venda apenas sua força de trabalho, sendo que o capitalista, por sua vez, busca comprar o tempo de trabalho do trabalhador pelo menor preço possível, organizando-o e gerenciando-o de tal forma que ao final de determinado tempo, expresso em jornada, semana ou mês, o pagamento representa apenas uma parte desse tempo e a outra se transforma em lucro para o capitalista, ou seja, mais valia ou tempo de trabalho não pago.

Ideologicamente, constrói-se uma ideia de que a classe trabalhadora, ao vender sua força de trabalho, ganha por ela o que é justo, haja vista que parte-se do pressuposto que capitalistas e trabalhadores estabelecem uma relação de igualdade, já que o fazem por livre escolha, diferenciando-se apenas pelo fato de um ser vendedor e o outro comprador (MARX, 1996). Cabe inferir que esta é uma determinação da sociedade capitalista que mira sua auto-reprodução através da exploração do trabalho e, portanto, se esforça para naturalizar uma situação de igualdade entre quem vende e quem compra a força de trabalho.

É sabido, de acordo com Marx (1996), que o valor de qualquer tipo de mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho materializado na mercadoria. Cabe explicitar que produzir valor relaciona-se ao que se obtém em igual valor ao que se gastou com a força de trabalho, mas, quando o valor que se ganha é superior ao que foi pago pela força de trabalho, está se produzindo mais-valia. O autor

sinaliza que:

Comparando o processo de produzir valor com o de produzir mais-valia, veremos que o segundo só difere do primeiro por se prolongar além de certo ponto. O processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassando esse ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais-valia (valor excedente) (idem, p. 211).

Marx desvenda o segredo da produção capitalista ao tratar da categoria da mais-valia e explicar sua origem. O autor de forma sintetizada exemplifica esse processo, afirmando que o capitalista vai ao mercado e compra, de um lado, os meios de produção pelo seu “valor”, por outro, a força de trabalho, pagando também “seu valor”. O consumo do valor de uso da força de trabalho, efetivada quando esta consome os meios de produção, resulta na criação de uma mercadoria, propriedade do capitalista que vende pelo “seu valor”. Ressalta ainda que:

A produção da mais-valia pressupõe o cumprimento do fundamento primordial do mercado, a troca de mercadorias pelo seu valor, quer dizer, a troca igualada entre proprietários de mercadorias, tendo em vistas que, nesta relação de igualdade, a força de trabalho, e somente ela, tem a propriedade de produzir valor e, ademais, valor excedente com relação a seu próprio valor, qual seja, mais valia. Por meio da troca de mercadoria força de trabalho e da produção da mais-valia. O mistério finalmente foi revelado. Dinheiro transformou-se em capital (idem, p. 249-250).

É nesse contexto que se colocam duas questões fundamentais para compreender a dinâmica do processo de trabalho no capitalismo, e que Marx trata como “tempo de trabalho necessário” e “tempo de trabalho excedente”, fundamento de nossa reflexão e discussão neste trabalho.

É sabido que com o desenvolvimento das forças produtivas os homens passaram a produzir excedentes para muito além das necessidades imediatas. De Grazia (2007) explicita que é o tempo de trabalho socialmente necessário que define a medida do valor de troca de determinada mercadoria e são as horas de trabalho excedente que se materializam na mais-valia apropriada pelo capitalista. Nessa direção, primeiramente será discutido “tempo de trabalho socialmente necessário”, que pode ser entendido como o tempo de trabalho necessário à própria manutenção

do trabalhador.

Nesse sentido, Marx (1996) enfatiza que este é o tempo requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais e com grau social médio de destreza e intensidade⁴ do trabalho. O autor afirma ainda que o que determina a grandeza do valor é a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho necessário para a produção de um valor de uso. Ainda, pode-se dizer que no capitalismo o tempo de trabalho necessário é a parte da jornada de trabalho paga pelo capitalista ao trabalhador, parte esta que corresponde à força de trabalho necessária a sua produção e reprodução.

O valor da mercadoria, medido pelo tempo de trabalho necessário à sua produção, de acordo com Melo (2010, p. 18):

prescinde do cálculo do tempo individual, ou do processo de produção em cada caso específico, mas é medido pelo tempo socialmente necessário para a produção da mercadoria em voga. Logo, o trabalhador coletivo é o elemento que passa a se constituir como central na produção capitalista, e a soma destes trabalhadores gera uma produtividade que faz aumentar sobremaneira o montante de "mais-valia relativa".

Cabe sublinhar que no capitalismo as funções do trabalho que até então se reuniam no mesmo trabalhador, se apartam. Marx explicita que o trabalhador individual na apropriação de objetos naturais para garantir sua subsistência tem domínio do trabalho intelectual e manual e, portanto, tem o controle de si mesmo. No entanto, quando o trabalhador passa a vender sua força de trabalho perde esse controle e passa então a ser controlado por quem comprou seu trabalho – o capitalista. Marx afirma ainda que o que caracteriza a divisão do trabalho na fábrica é o fato de o trabalho perder todo seu caráter de especialidade.

Cabe dizer que o ponto de partida da produção capitalista tem início quando

⁴De acordo com Dal Rosso (2008, p. 54), a "categoria intensidade é crucial para a teoria do valor trabalho. Ela assinala a passagem da mais-valia absoluta, ou grandeza extensiva do trabalho, para a mais-valia relativa, ou grandeza intensiva. A intensidade indica um salto fundamental na produção do valor. A noção de mais-valia absoluta é empregada para analisar a produção extra de valor mediante alongamentos de jornada e efeitos similares. Já a noção de mais-valia relativa é utilizada para a produção de mais valores mediante intensificação e efeitos similares".

ocorre a atuação simultânea de um certo número de trabalhadores, no mesmo local, produzindo uma grande quantidade de produtos e sob o comando de um mesmo capitalista, de forma cooperada. Segundo Marx (1996, p. 374): “Chama-se cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos”.

Melo (2010) explicita que se cria na cooperação uma força nova com caráter coletivo e que engendra profundas mudanças no modo de produção com relação ao artesanato. Estas mudanças se caracterizam pelo rompimento com o valor da mercadoria, que no artesanato era calculado pelo tempo de trabalho do artesão, individualmente. Entretanto, nas oficinas organizadas pelo capitalista, o que vale é tempo de trabalho médio como valor da mercadoria. “Esta modificação dá o tom identitário do capitalista, qual seja, ele somente se constitui como tal ao empregar mão-de-obra levando-se em conta o trabalho social médio” (idem, p.20).

A cooperação fundada na divisão do trabalho torna-se a forma característica do processo de produção capitalista entre os séculos XVI E XVIII que tem como mecanismo específico o trabalhador coletivo, constituído de muitos trabalhadores parciais. Segundo Marx esse período manufatureiro origina-se de duas formas. Nasce com a concentração de trabalhadores de ofícios diferentes, onde trabalham simultaneamente e em colaboração, cada um sendo responsável pelo processo de fabricação da mesma mercadoria do início ao fim. Por outro lado, tem sua origem na cooperação de trabalhadores que executam isoladamente e continuamente uma mesma tarefa. Marx enfatiza que são esses trabalhadores parciais e limitados, o trabalhador coletivo enfim, que constitui o mecanismo vivo da manufatura.

Nessa fase da manufatura a produtividade se dá pelo dispêndio da força de trabalho em um determinado tempo e chega um momento que não é mais possível explorar a habilidade do trabalhador. Nesse sentido, a manufatura simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas adaptando-as às funções de cada trabalhador parcial. Contudo, buscando superar as limitações impostas pela atual organização social do processo de trabalho ao pleno desenvolvimento do capital, implantam-se

novos métodos que não dependem exclusivamente do trabalho vivo e das antigas ferramentas e, que possibilitem ampla produção de mercadorias e expansão do capital. A partir desse momento, cada trabalhador executa apenas uma parte na produção do mesmo artigo, sendo que, um trabalhador dá ocupação ao outro ao passar a matéria prima e assim o resultado de um trabalhador é o ponto de partida do outro. Diante disso, Marx (1996, p. 396) afirma que “o tempo de trabalho necessário para atingir efeito útil almejado em cada processo parcial é fixado de acordo com a experiência e todo o mecanismo da manufatura repousa no pressuposto de se alcançar um resultado determinado num tempo determinado”.

A divisão manufatureira produziu a máquina e com ela a grande indústria, ocorrendo a potencialização da capacidade produtiva. O capital passa a utilizar a máquina com o intento de baratear as mercadorias, sem jamais pensar na qualidade de vida do trabalhador, busca encurtar parte do dia de trabalho da qual o trabalhador precisa para si mesmo e ampliar a outra parte que dará, gratuitamente, para o capitalista e, portanto, Marx (1996, p. 424) afirma que a “maquinaria é meio para produzir mais-valia”. Dessa forma o capital passa a se reproduzir livremente, e o trabalhador passa a ser apenas um instrumento na cadeia produtiva já que a máquina ocupa o seu lugar. Para Marx (idem, p. 426-427):

A máquina-ferramenta, é portanto um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com ferramentas semelhantes. Provenha a força motriz do homem ou de outra máquina, a coisa não muda em sua essência. Quando a ferramenta propriamente dita se transfere do homem para um mecanismo, a máquina toma o lugar da simples ferramenta. A diferença salta aos olhos, mesmo quando o homem continua sendo o primeiro motor. O número de ferramentas com que o homem pode operar ao mesmo tempo é limitado pelo número de seus instrumentos naturais de produção, seus órgãos físicos.

Desse modo, cabe dizer que o trabalhador perde totalmente o controle da produção, torna-se um instrumento de trabalho, restando-lhe apenas obedecer à velocidade, ritmo e tempo imposto pelo capital, reduzindo-se o trabalho necessário e elevando ao limite o tempo de trabalho excedente. Sendo assim, importa explicitar o que é tempo de trabalho excedente.

De acordo com Marx, significa a parte da jornada de trabalho que corresponde ao período em que o trabalhador produz um novo valor, mas que não é pago pelo capitalista. Obtém-se o trabalho excedente, subtraindo-se da jornada de trabalho o tempo de trabalho necessário. Marx lembra que nas sociedades que antecederam o capitalismo, o trabalho excedente estava atrelado às necessidades básicas dos homens, predominando, assim, o valor de uso, sem que houvesse anseio por trabalho excedente, como acontece na sociedade capitalista, o que leva a se confundir a primeira vista, trabalho excedente e trabalho necessário, pois estes encontram-se atrelados à jornada de trabalho. Marx exemplifica essa questão: “O trabalho necessário do camponês valáquio para sua própria manutenção está fisicamente separado de seu trabalho excedente para o boiardo. Executa o primeiro em seu próprio terreno e o segundo na terra senhorial”, sendo que, ambas as partes do tempo de trabalho existem de forma independente. Já na “[...] corvéia, o trabalho excedente está claramente separado do trabalho necessário. A diferença de forma em nada altera a relação quantitativa entre trabalho excedente e trabalho necessário”. (MARX, 1996, p. 267). De acordo com Neto (2012, p. 20):

O capital sempre cria valor excedente porque obriga os trabalhadores ao trabalho excedente. O capitalista apenas põe trabalho necessário onde pode convertê-lo em trabalho excedente, produtos excedentes e valores excedentes. Na mesma proporção em que cresce o tempo de trabalho excedente, diminui o tempo necessário; quanto maior o tempo de trabalho excedente, tanto menor o tempo de trabalho necessário. O tempo de trabalho excedente somente pode crescer na relação inversa ao tempo de trabalho necessário, ou seja, enquanto um cresce o outro diminui.

Na produção e reprodução do capital o trabalho, no seu valor de troca torna-se fundamental e, portanto, o capital não abre mão do trabalho excedente e utiliza-se de mecanismos sofisticados, que dispensam o uso da força para dominar os trabalhadores e fazer com que estes produzam, cada vez mais, para além das suas necessidades pessoais. (NETO, 2012). O trabalho assalariado é, no entendimento de Neto (2012), a forma mais sofisticada de expropriação do tempo de trabalho excedente.

Marx (1996) frisa que de acordo com os objetivos da produção capitalista de

gerar mais-valia, mede-se a riqueza não somente pela grandeza absoluta do produto, mas pela grandeza relativa do produto excedente. De acordo com palavras do autor:

A magnitude absoluta do tempo de trabalho, o dia de trabalho, a jornada de trabalho, é constituída pela soma do trabalho necessário e do trabalho excedente, ou seja, do tempo em que o trabalhador reproduz o valor de sua força de trabalho e do tempo em que produz a mais-valia (idem, p. 259).

Claro está que o capital dispõe de duas formas sofisticadas de se apropriar do trabalho excedente: mais-valia absoluta e mais-valia relativa. A mais-valia absoluta configura-se pela capacidade da classe dominante em prolongar o tempo de trabalho. No entanto, Melo (2010, p. 18) lembra que:

este fator, embora atualmente esteja recrudescendo pelas condições precarizadas de trabalho, não é o fator determinante para a compreensão do capitalismo, especialmente porque neste quesito houve um relativo avanço com relação à história das lutas dos trabalhadores, em especial à histórica queda da jornada de trabalho.

Por outro lado, mais-valia relativa é a expropriação do tempo de trabalho excedente e decorre do encurtamento do tempo de trabalho necessário mediante incrementos tecnológicos que elevam a produtividade. Para elevar a produtividade do trabalho o capital precisou modificar o processo de trabalho, pois para produzir mais-valia, tornando excedente o trabalho necessário, não basta que o capital apenas se aposse do processo de trabalho, limitando-se a prolongar sua duração. É necessário transformar as condições técnicas e sociais do processo de trabalho, mudando o próprio modo de produção, a fim de aumentar a força produtiva do trabalho, conforme esclarece Marx (1996, p. 315-316):

O capital levou séculos, antes de surgir a indústria moderna, para prolongar a jornada de trabalho até seu limite máximo normal e, ultrapassando-o, até o limite do dia natural de 12 horas. A partir do nascimento da indústria moderna, no último terço do século XVIII, essa tendência transformou-se num processo que se desencadeou desmesurado e violento como uma avalanche. Todas as fronteiras estabelecidas pela moral e pela natureza, pela idade ou pelo sexo, pelo dia e pela noite foram destruídas.

De acordo com Tumolo (2005), Marx fez uma investigação minuciosa com

relação às transformações ocorridas no processo de trabalho, desde a manufatura até o advento da grande indústria, tendo como objetivo central examinar e compreender o processo de mais-valia relativa e analisar como foi possível, através das mudanças operadas no processo de trabalho e do controle exercido pelo capital sobre o trabalhador, alcançar a diminuição do valor da força de trabalho e, conseqüentemente, a implementação da mais-valia relativa. E isso implicou, contraditoriamente, na redução do preço abaixo do valor, e, por desdobramento, na necessidade da extração da mais-valia absoluta. Tal processo se reinicia e se reproduz continuamente provocando a degradação do trabalho.

Lazarini (2010) ressalta que um ponto de fundamental importância a ser considerado neste momento do capitalismo, é que por um lado o capitalista compra a força de trabalho do trabalhador por determinada quantidade de tempo para utilizá-la nos processos produtivos e busca utilizá-la no seu limite. Por outro, o trabalhador para continuar vendendo sua força de trabalho precisa, fora do tempo de trabalho, cuidar ao máximo para que a sua força de trabalho esteja intelectualmente e fisicamente preparada para render o máximo possível ou então será descartado. Sendo assim, o tempo de trabalho se torna condicionante para o tempo de sua reprodução social como um todo. Mesmo no período em que o trabalhador não está produzindo para o capitalista, suas atividades são mediadas pela necessidade de deixar a força de trabalho sempre apta para o exercício de suas funções no processo de produção, pois caso não consiga mantê-la adequadamente dentro e fora do processo de produção, muito que provavelmente será um desempregado.

O autor enfatiza que dentre os cuidados necessários para manter a qualidade da força de trabalho, estão os pertinentes a sua formação educacional em sentido lato e estrito. Por parte do trabalhador, isso se constitui uma imposição social, pois se não vender a sua força de trabalho não terá acesso aos bens materiais de subsistência e dependerá de outrem para sobreviver ou então morrerá de inanição.

Marx relata que a exploração do capital sobre o trabalhador é tamanha que o trabalhador sequer considera o trabalho parte de sua vida, é um tempo que não tem sentido algum para sua existência, encara como um sacrifício que permite garantir a

sua subsistência, o que nem sempre é possível, tendo em vista que uma grande parcela dos trabalhadores na atualidade recebem salários tão baixos que nem mesmo conseguem prover alimentação e moradia para si ou sua família.

Se por um lado o trabalho é uma atividade central para a emancipação e construção do ser social, por outro a sociedade capitalista o transforma em mercadoria e atividade alienada. Tal alienação é percebida a partir da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital, levando o trabalhador a dedicar a maior parte do tempo de sua vida ao trabalho, pois quanto mais necessidades são determinadas e impostas socialmente, mais o trabalhador precisa produzir para satisfazê-las, diminuindo assim seu tempo para estudo, descanso, família e lazer.

É sabido que no presente curso do capitalismo a obtenção de mais-valia se dá, sobretudo, através da mais-valia relativa. Entretanto, o capitalismo não exclui as formas de extração de mais-valia absoluta, que é obtida por meio das extensas jornadas de trabalho.

1.3 Flexibilização e redução da jornada de trabalho

A história das lutas pela redução da jornada de trabalho, a partir do século XIX, confunde-se com a própria história da classe trabalhadora em seu embate com a classe burguesa. Nesse embate, os trabalhadores objetivam reduzir o tempo de trabalho excedente e usufruir de um tempo livre que lhes permita o cuidado com a vida, com a família, com o desenvolvimento intelectual. De Grazia (2007) sublinha que foi, em grande medida, por meio da redução da jornada de trabalho que se conseguiu minimizar o desemprego resultante dos avanços tecnológicos do passado. Contrapondo-se diretamente à lógica do capital, os avanços conquistados foram sempre precedidos por embates duríssimos e apenas se viabilizaram em períodos que a correlação de forças era mais favorável à classe trabalhadora. A autora também lembra que embora sem nunca ter abandonado a redução da jornada de trabalho como mecanismo para humanizar as condições de trabalho, a partir dos anos 1960 e 1970 esta foi recolocada com outro enfoque, como possibilidade da

criação de empregos.

De fato, os trabalhadores obtiveram conquistas quanto à redução do tempo de trabalho como, por exemplo, na fixação da jornada de oito horas diárias, descanso semanal remunerado, trinta dias de férias anuais, entre outros. Todavia, a partir dos anos 1980 não há grandes mudanças com relação à redução da jornada, muito embora o capitalismo produza cada vez mais riqueza na mesma proporção que produz cada vez mais desempregos e aumenta simultaneamente a precariedade de vida material da classe trabalhadora.

Marx (1996), ao tratar do tempo de trabalho, frisa a necessidade de se gastar apenas uma parte das 24 horas do dia com o trabalho, tendo em vista que o trabalhador ainda precisa de uma parte do dia para descansar, dormir e, durante outra, precisa satisfazer necessidades físicas, espirituais e sociais. Entretanto, para o capitalista o dia de trabalho compreende todas as 24 horas tendo em vista que busca incessantemente pelo aumento de seu capital, apropria-se da força de trabalho do trabalhador de forma desmedida até o limite da exaustão física e moral deste, restando-lhe pouco ou nenhum tempo para educação, desenvolvimento intelectual, saúde e convívio social, haja vista que o trabalhador precisa dedicar certo tempo do dia para o descanso físico, buscando repor as energias para o tempo de trabalho do dia seguinte.

Cabe ressaltar que no modelo de produção capitalista o trabalho excedente e o trabalho necessário se confundem encontrando-se atrelados durante a jornada de trabalho. Enquanto o tempo de trabalho necessário corresponde à fração da jornada que é paga ao trabalhador, o tempo de trabalho excedente corresponde à fração da jornada de trabalho em que o trabalhador produz um novo valor do qual o capitalista se apropria - a mais-valia. É este tempo que engendra a valorização do capital e por isso o interesse dos donos da produção no prolongamento da jornada de trabalho. Por isso, a luta pela redução da jornada de trabalho situa-se no centro do embate entre capital versus trabalho (DE GRAZIA, 2007).

A partir da revolução industrial o capitalismo busca aumentar seus lucros utilizando-se como mecanismo o aumento da jornada de trabalho, chegando-se de

acordo com Marx (1996) a jornadas de 8, 10, 12, 14, 16 e até 18 horas por dia. A voracidade por trabalho excedente leva os capitalistas a cometer abusos desmedidos em relação ao prolongamento da jornada de trabalho causando mortes e mutilações dos trabalhadores que desmaiavam ou dormiam sobre as máquinas, sendo que homens, mulheres e crianças trabalhavam exaustivamente.

Assim, considerando a precaridade vivenciada no trabalho, decorrente das longas jornadas de trabalho travou-se uma batalha entre capitalistas e trabalhadores, estes se mobilizaram lutando contra a extenuante jornada de trabalho que resultou em uma conquista de jornadas de trabalho menores até chegar a uma jornada de trabalho de oito horas dentro do dia de 24 horas. Todavia, os capitalistas adotaram outros mecanismos para garantir a produção e aumento dos lucros, como por exemplo, a intensificação do ritmo de trabalho e, dessa forma, mesmo com uma jornada de trabalho reduzida conseguem aumentar o número de produtos ao final da jornada diária haja vista que buscam manter o tempo total de trabalho dentro da jornada preconizada legalmente. Afinal, uma jornada de trabalho sem interrupções, sem tempos de descanso ou intervalos de qualquer ordem resulta em maior produção e como diz Marx (1996, p. 265), o capitalista ao comprar a força de trabalho procura prolongar ao máximo a jornada de trabalho transformando “um dia de trabalho em dois”.

Antunes (2003) explicita que para discutir a redução de jornada de trabalho se faz necessário esclarecer que esta não significa necessariamente a redução do tempo de trabalho, afinal na atualidade um trabalhador que realiza uma atividade altamente complexa mesmo que tenha uma jornada de trabalho reduzida, trabalha muito mais tempo real do que alguém de outra época, que estivesse sujeito a uma jornada prolongada, mas cujo trabalho tinha um baixo grau de complexidade. Nesse sentido, o autor frisa que lutar pela redução da jornada de trabalho implica necessariamente lutar pelo controle do tempo opressivo do trabalho.

De Grazia (2007) sublinha que as reduções das jornadas de trabalho, característica do período pós-fordista apresentam um impacto contraditório sobre o trabalho. De um lado, representam os aspectos positivos historicamente incorporados na proposta da redução do tempo de trabalho, ou seja, a possibilidade

de subtrair do capital uma parte do trabalho excedente, a amenização do desemprego, mais tempo para a família e demais tempos sociais. Por outro lado, devido à atual correlação de forças evidentemente desfavorável à fragmentada classe trabalhadora, o capital está conseguindo manipular e reverter a antiga bandeira dos trabalhadores a seu favor, na medida em que consegue impor como condição da redução “a flexibilização e desregulamentação do tempo de trabalho, obtendo, assim, a necessária sincronia com as demandas flexíveis do novo modelo produtivo e o aumento da rentabilidade”.(idem, p. 21).

Nessa direção, é mister lembrar que no Brasil, a constituição de 1988 fixou o limite da jornada legal de trabalho em 44 horas semanais. Entretanto, ainda, de acordo com De Grazia (2007) as mudanças profundas que atingiram o mercado de trabalho brasileiro apontam para uma intensificação e exploração do trabalho; uma destruição avassaladora no conjunto da força de trabalho; perda crescente e generalizada de direitos adquiridos por meio de intensa desregulamentação nas relações de trabalho e, enfim, perda brutal do poder de reação enquanto conjunto frente ao capital. Diante disso, apesar de uma legislação que garante 44 horas semanais sabe-se que isso não é suficiente para conter a intensificação, flexibilização e exploração no trabalho.

Dal Rosso (2008, p. 190) analisa com investigação rigorosa e argumentos consistentes a realidade brasileira e a expansão do capitalismo no início do século XXI, e aponta cinco meios principais de intensificar o trabalho, frisando que destes, três se situam acima da média e dois abaixo. “Acima da média estão ritmo e velocidade, cobrança de resultados, polivalência, versatilidade e flexibilidade. Abaixo, acumulação de tarefas e alongamento da jornada”(idem, p. 190). O autor esclarece que:

Essas três técnicas – ritmo e velocidade, gestão por resultado e polivalência – são as de maior difusão, segundo a amostra de trabalhadores pesquisada, e indicam os principais mecanismos de intensificação do trabalho empregados hoje. As outras duas têm uma utilização menor no conjunto da economia, cerca de um terço da amostra, o que não é um valor negligenciável. E mais, elas podem ser muito importantes como parte de estratégias de setores específicos, pois nem todas as maneiras de aumentar os resultados do trabalho aplicam-se igualmente em todos os ramos de atividade. (ibidem, p. 192)

Claro está que a duração da jornada de trabalho, seja no Brasil ou em qualquer parte do mundo, é apenas uma das formas, e a mais simples, de mensurar a quantidade de trabalho. Outra forma é a intensidade, sendo mais difícil de mensurar uma vez que é preciso considerar o cenário do trabalho em si, como é gerido; a organização; o ritmo; os movimentos, dentre tantos outros elementos que compõem a carga de trabalho. Entende-se que a reorganização do tempo de trabalho na contemporaneidade tem ocorrido das mais diversas formas e é sobre esta questão que estaremos discutindo no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – A DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO CAPITALISTA DO TEMPO DE TRABALHO

É com o surgimento da grande indústria que o capitalismo passa a ter controle total sobre o processo de trabalho explorando até o limite da exaustão, conforme já salientado anteriormente, a força de trabalho especialmente prolongando ao máximo a jornada de permanência na fábrica. Diante disso, as pressões coletivas dos trabalhadores e sindicatos afetam profundamente a dinâmica do capitalismo que busca se organizar de forma diferente e assim manter o controle total sobre o trabalho, garantindo a produção e reprodução do capital. A nova organização instituída por Ford como forma de controle no interior do processo produtivo, entendida como um sistema de gestão científica do trabalho passa a controlar não somente o tempo de trabalho, mas também a vida do trabalhador fora da jornada de trabalho. Segundo Harvey (2008) esse período se iniciou aproximadamente no ano de 1914 e entrou em decadência por volta dos anos 1960.

Sendo assim, sobretudo a partir dos anos 1970 o capitalismo viu-se frente a outro quadro de profunda crise, em decorrência de intensas mutações econômicas, sociais, políticas e ideológicas, repercutindo fortemente no ideário, na subjetividade e valores constitutivos da classe trabalhadora. Essa crise estrutural levou os donos do capital a reorganizarem o ciclo reprodutivo com vistas a recuperar os patamares de acumulação existente no período anterior, uma era de acumulação flexível que vem se estendendo até os dias atuais, assumindo formatos diferentes e ampliando cada vez mais a exploração da mão-de-obra dos trabalhadores, que vivenciam na atualidade um trabalho precarizado, sem tempos ou espaços fixos, subcontratações, terceirizações, baixos salários, etc..

Assim, neste capítulo busca-se focar a reestruturação produtiva e o tempo de trabalho e do trabalhador nas fases do taylorismo/fordismo, do toyotismo e da atualidade.

2.1 O taylorismo/fordismo e a exploração racional do tempo do trabalho

O taylorismo tem sua origem no século XIX com o desenvolvimento das máquinas e a consequente necessidade que tinha o capital de intensificar o controle sobre o trabalho, melhorar o grau de competitividade e continuar acumulando e se expandido. Frederick Winslow Taylor busca se apropriar do conhecimento tácito dos trabalhadores, o que permitiu a redução do trabalho necessário à produção e a ampliação do tempo excedente e, por consequência, da mais-valia. Assim, utiliza-se de sua experiência na fábrica e empreende estudos para criar um método eficaz para inovar o processo de produção e assegurar a acumulação do capital.

Nesse sentido, elabora a Teoria Geral da Administração intitulada “princípios da administração científica”, que de acordo com Harvey (2008), foi um influente tratado que descrevia como o processo de trabalho poderia ser aumentado significativamente através da decomposição de cada processo de trabalho, fragmentando as tarefas segundo padrões rígidos de tempo e estudo do movimento, criando, assim, novos elementos de racionalidade no processo de produção e inserindo novo padrão de acumulação. A proposta continha métodos que ensinavam como ampliar e intensificar o uso da racionalidade econômica no processo de produção, utilizando-se do menor tempo possível para a realização das atividades. Nesse cenário, a gerência se tornava peça chave uma vez que prescreveria as instruções para os trabalhadores, bem como controlaria o tempo e o movimento destes durante o processo de produção. Melo (2010) ressalta que a saída encontrada por Taylor foi amplamente testada na *Midvale Steel Company*, a partir de 1880, com duração de 26 anos, focada especialmente no trabalho dos mecânicos, que eram os trabalhadores-chave para as fábricas mecanizadas.

Harvey (2008) sublinha que essa fragmentação forçada, que é tanto social como técnica num mesmo processo de trabalho, é acentuada pela perda do controle sobre os instrumentos de produção. Assim, “a inteligência (conhecimento, ciência e técnica) é objetificada na máquina, separando o trabalho manual do trabalho mental e reduzindo sua aplicação por parte dos produtores diretos” (idem, p. 102). De acordo com o autor:

“as leis coercitivas” da competição de mercado forçam todos os capitalistas a procurar mudanças tecnológicas e organizacionais que melhorem sua lucratividade com relação à média social, levando todos os capitalistas a saltos de inovação dos processos de produção que só alcançam seu limite sob condições de maciços superávits de trabalho. A necessidade de manter o trabalhador sob controle na fábrica e de reduzir seu poder de barganha (particularmente sob condições de relativa escassez de trabalho e ativa resistência da classe trabalhadora) também estimula o capitalista a mudar.

Kuenzer (1986) corrobora ao afirmar que a criação da teoria de Taylor foi motivada pela necessidade de racionalização do processo produtivo, tendo em vista a acumulação do capital. Ressalta que Taylor construiu uma teoria de base sólida e bem estruturada, simplista, mas que revolucionou os métodos de administração dos países industrializados, pois levou os trabalhadores a executarem cada vez mais rápido e com mais eficiência os mais diversos tipos de atividades.

Melo (2010, p.36), com base nos estudos de Bravermann, ressalta que o taylorismo baseou-se em três princípios, a saber:

a dissociação do trabalho especializado, a desagregação com relação aos antigos ofícios, às tradições e conhecimentos dos trabalhadores; separação da execução e concepção; a gerência tinha exclusividade com relação ao planejamento. Por meio destes três princípios, o taylorismo nada mais fez que dar um salto qualitativo na exploração do capital sobre o trabalho, expropriando dos trabalhadores a quase totalidade dos conhecimentos dos processos e a possibilidade de gerir o trabalho. Ao mesmo tempo em que expropria os trabalhadores, estes três princípios são também formas de centralizar o controle do trabalho nas mãos da gerência, não restando aos trabalhadores nada mais que um trabalho desumanizado, e uma forma de luta do capital contra a forte organização dos trabalhadores, que causava conflitos no final do século XIX.

O capital, a partir desse momento acredita que é a ineficiência do trabalho humano que leva a empresa a produzir menos e, portanto, seria necessário um maior controle sobre o tempo e o movimento do trabalho vivo⁵ para que com a economia de gestos aumentasse a produtividade em geral. Sendo assim, os trabalhadores exercem suas funções sob rígido controle de tempo e movimentos,

⁵Importa explicitar que “Trabalho Vivo” refere-se à força de trabalho muscular empregada pelo trabalhador no processo de produção. De acordo com Marx (1996) o “Trabalho Vivo” é o que tem a capacidade de produzir uma maior quantidade de mais-valia, dada a exploração direta da força muscular do trabalhador. Já a expressão “Trabalho Morto” refere-se aquele desempenhado pelas máquinas sob o comando do trabalhador.

sofrendo controle até mesmo de sua sexualidade. Tratava-se de uma produção cronometrada, com ritmo controlado e produção homogênea, o que gerou uma produção e um consumo em massa, já que houve um incremento dos salários. Ao utilizar a máquina no processo de produção o capital “liberta-se” da dependência única e exclusiva do trabalho vivo.

Importa sublinhar que o capitalismo, utilizando-se do método taylorista, promove o individualismo, a fragmentação, a alienação, a efemeridade, a inovação, a destruição criativa, profundas mudanças nos métodos de produção e de consumo (desejos e necessidades), mudanças no tempo e espaço do trabalho, assim como uma mudança social impulsionada pela crise (HARVEY, 2008). Taylor ao decompor o trabalho em diversas tarefas, mensurando o tempo, movimento e gesto, buscava determinar um tempo ideal como mecanismo para elevar ao máximo a produção.

De acordo com Kuenzer (1986) Taylor institucionaliza a heterogestão como fundamento básico da organização capitalista do trabalho, subtraindo do trabalhador qualquer possibilidade de pensá-lo, criá-lo ou controlá-lo. Segundo a autora, a heterogestão define o conceito de controle do taylorismo assumindo uma condição totalmente nova:

A necessidade absoluta da gerência impor ao trabalhador a maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado. Relacionada ao controle, surge a noção de tarefa: o trabalho de cada homem é totalmente planejado pela gerência que fornece instruções por escrito acerca do que, como e em que tempo deve ser feito o trabalho. A gerência passa a ser *científica*: realiza estudos e coleta conhecimentos e informações acerca do trabalho, o que não ocorre com o trabalhador, dada a sua incapacidade. Esse monopólio do saber sobre o trabalho confere ao gerente poder para controlar cada fase do processo de trabalho, que, quanto mais complexo, mais se separa do trabalhador (idem, p. 30, grifos do autor).

Concentrar o conhecimento sobre o processo de trabalho nas pessoas com cargos técnico-administrativos é uma estratégia do capital para explorar cada vez mais a classe trabalhadora, tendo em vista que o trabalhador, sendo expropriado do saber sobre o seu trabalho, passa a desempenhar funções cada vez menos qualificadas e com baixos salários. Devido ao quadro de exploração e desumanização vivenciado pela classe trabalhadora, a implantação do modelo taylorista sofreu forte resistência por parte da classe trabalhadora, o que demandou

esforços contínuos do capital na tentativa de adaptar o trabalhador a este novo modelo, buscando ajuda na psicologia industrial para encontrar e formar trabalhadores com um perfil adequado às necessidades do capital. Tal objetivo foi alcançado através das forças socioeconômicas da sociedade, funcionando como adestradoras dos trabalhadores, o que se torna hegemônico com a implantação do sistema fordista (MELO, 2010).

Objetivando aumentar a produtividade, diminuir os custos de produção e reduzir preços, Henri Ford utilizou-se do método taylorista na indústria automobilística que leva o seu nome. Ele aprimora o método, integrando em uma mesma unidade os diversos segmentos do trabalho, intensifica o uso de tecnologias com o objetivo de desenvolver ao máximo a produtividade do trabalhador, simplificando a linha de montagem de produção de modo que o trabalhador ficou totalmente subordinado à máquina, suprimindo sua capacidade de decisão. Como ressalta Antunes (2003, p. 37) para o capital “era necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração.

Gramsci, ao analisar o fordismo, frisa que este constitui-se em um modelo de produção com base nas articulações das inovações tecnológicas e organizacionais, objetivando a produção e o consumo em massa, caracterizado por um processo de gestão que radicaliza ao extremo a divisão entre trabalho intelectual e manual. Tem por base a esteira de montagem e produção em massa, onde o trabalhador é submetido a movimentos ininterruptos e repetitivos. Gramsci (2001a, p. 242) assevera que “a introdução do fordismo encontra resistências “intelectuais” e “morais” e ocorre sob formas brutais e insidiosas, através da mais extrema coerção”.

O processo de produção fordista tinha como base a linha de montagem, que ao utilizar a esteira no processo de produção deslocava o automóvel pelo interior da fábrica, evitando o deslocamento dos trabalhadores de uma seção para outra; portanto, a máquina é que determinava o ritmo e o tempo necessário para a realização das tarefas, enquanto o trabalhador executava, mecanicamente e sem

sair do lugar, apenas uma etapa do processo total de produção, durante toda a jornada. Para Antunes (2003) esse processo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, evidenciando uma nítida separação entre elaboração e execução. Importa dizer que muito embora taylorismo e fordismo se complementem, cada um tem suas próprias características. O taylorismo caracteriza-se pela intensificação do trabalho e tem como objetivo central eliminar os movimentos considerados inúteis pelo capital com o uso de instrumentos de trabalho que se adaptam à tarefa. O fordismo se caracteriza pela forma de organização da produção e pela utilização de extensa mecanização, cujo tempo é imposta pela máquina.

O caso da indústria de automóveis de Henri Ford, segundo Melo (2010), foi paradigmático para o entendimento das relações entre capital e trabalho ao longo do século XX, pois Ford adota algumas características do princípio de gerência científica de Taylor que veio consagrar a característica da Ford, que é a linha de produção e a produção em massa. A complexidade do trabalho tinha que ser eliminado por completo com a simplificação máxima das tarefas, a intensidade do trabalho era determinada pela técnica e subordinada à máquina.

De Grazia (2007, p. 51-52) corrobora explicitando como se dava a intensidade do trabalho:

O desenvolvimento de rígidas normas e das mais diversas formas de vigilância e controle dos músculos, nervos e do conjunto da estrutura física do trabalhador no sentido de multiplicar sua agilidade, concentração e aptidão, evitando o desperdício de qualquer dos minutos contidos dentro do horário de trabalho pertencente ao capital, caracterizou o modelo voltado para a produção em massa, a produção em série, o trabalho seqüencial, a divisão do trabalho e organização hierárquica rígida, etc. Para maximizar os ganhos de produtividade, isto é, para garantir a rentabilidade do capital, o método de Taylor, associado à racionalização fordista, especializou-se em sugar o máximo de força de trabalho em cada minuto do tempo vendido do trabalhador, buscando ininterruptamente encontrar tempos mortos que pudessem ser transformados em tempo produtivo. O cronômetro era o principal instrumento de gestão, pois cada vez que o trabalhador usasse o tempo de trabalho para si mesmo, estaria roubando-o ao capitalista, estaria roubando um tempo comprado pelo capitalista.

No entanto, o capital nunca conseguiu controlar o tempo e a intensificação do trabalho em sua plenitude, ou pelo menos como gostaria, tendo em vista que os

trabalhadores não aceitaram pacificamente a exploração sofrida com o modelo de produção taylorista/fordista. De acordo com Melo (2010) não se tratava apenas de estabelecer novas relações sociais adequadas à produção em massa, mas também formar um novo homem adequado à linha de produção. Diante da resistência dos trabalhadores a se submeterem a um ritmo intenso e repetitivo de trabalho, Ford utiliza como saída aumentar o pagamento em cinco dólares por oito horas de jornada diária, e implanta estratégias de controle sobre todos os demais tempos sociais e familiares, assim, produção na fábrica e vida social se confundem no fordismo e “Uma nova moral social vai se formando embasada nas demandas da produção. Novas formas de sociabilidade nascem em torno da fábrica” (idem, p. 38).

É pertinente enfatizar que o trabalhador tinha a vida controlada em todas as suas dimensões, incluindo-se a sua afetividade e sexualidade, pois o novo capitalismo não queria um trabalhador que desperdiçasse energias com atividades que não fosse o trabalho tendo em vista que aos olhos dos donos da produção, após uma noite de festas, bebedeiras e prazeres sexuais, o trabalhador teria a sua força de trabalho destruída, com movimentos e ritmos mais lentos produzindo menos dentro da jornada de trabalho.

Harvey (2008) ressalta que Ford acreditava que uma nova sociedade poderia ser construída simplesmente com a aplicação de medidas coercitivas. Assim, o propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era com o intuito de obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema produtivo. Tinha como propósito também

dar aos trabalhadores renda, tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores. Mas isso presumia que os trabalhadores soubessem como gastar seu dinheiro adequadamente. Por isso em, 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores “privilegiados” (em larga medida imigrantes) para ter certeza de que o “novo homem” da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e da capacidade de consumo (isto é, não alcoólico) e “racional” para corresponder às necessidades e expectativas da cooperação (idem, p. 122).

Nesse sentido, o modo como o sistema fordista se estabeleceu se constituiu uma longa e complicada história. Dentre os impedimentos à disseminação do fordismo, Harvey (2008) aponta primeiro que o estado das relações de classe no mundo capitalista não estavam dispostos a aceitar um sistema de produção que se apoiava tanto na familiarização do trabalhador como nas longas horas de trabalho rotinizado e com um controle extremo ao projeto, ritmo e organização do processo produtivo. A utilização quase que exclusiva da mão de obra imigrante provocando a hostilidade dos americanos, também foi outra dificuldade enfrentada por Ford. A outra questão estava nos modos e mecanismos de intervenção estatal, sendo necessário conceber um novo modo de regulamentação para atender aos propósitos da produção fordista.

Assim, os primeiros sinais de esgotamento do ciclo de expansão do capital que vigorava desde o pós-guerra começam a ser percebidos nos anos 1960. Nesse período eclode uma onda de lutas sociais em países europeus, abalando a hegemonia mundial do capital e tornando-se difícil continuar com o então modelo de acumulação. Importa frisar que na década de 1970 o mundo vivencia uma profunda crise estrutural do sistema produtivo quando a base taylorista/fordista mostrou ter cumprido a sua trajetória, pois, não conseguia mais responder às necessidades de aumento e diversificação da produção, e tão pouco conseguia manter o controle sobre os trabalhadores.

2.2 O toyotismo e a exploração no tempo presente

Nas palavras de Harvey (2008) a profunda recessão de 1973, agravada pelo choque do petróleo, retirou o mundo capitalista da sufocante estagnação da produção de bens e alta inflação de preços, engendrando um conjunto de processos que abalaram a estrutura fordista; assim, as décadas de 70 e 80 foram marcadas por um conturbado período de reestruturação econômica e de reajuste social e político.

Nessa direção, o capitalismo busca, através da modernização dos sistemas organizacionais de administração da produção e incorporação de inovações

tecnológicas, implementar novos mecanismos e formas de acumulação objetivando superar o quadro acima descrito e assim recuperar seu ciclo reprodutivo e firmar seu processo de dominação societal. Nessa direção surge, gradativamente, um novo padrão de acumulação, fundado na flexibilização. De acordo com Havery (2008, p. 140), a acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, de produtos e padrões de consumo, gerando “rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas”.

Em resposta à sua própria crise o capital inicia um processo de reorganização do capital com a privatização do estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desmontagem do setor produtivo estatal ao qual se seguiu um “intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho” (ANTUNES, 2003, p. 31) objetivando dotar o capital de instrumentos necessários para retomar o patamar de expansão, o que configurou-se em um período de “ofensiva generalizada do capital e do estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo” (idem, p. 32). Tudo isso num contexto caracterizado pela desregulamentação e expansão dos capitais do comércio, da tecnologia, das condições de trabalho e emprego o que leva a expansão dos capitais financeiros especulativos (idem). Para Antunes (2003, p. 32):

As novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, somadas à liberação comercial e às novas formas de domínio técnico-científico acentuaram o caráter centralizador, discriminador e destrutivo desse processo, que tem como núcleo os países capitalistas avançados, particularmente sua tríade composta pelos EUA e o Nafta, a Alemanha à frente da União Européia e o Japão liderando os países asiáticos, com o primeiro bloco exercendo o papel de comando.

Entretanto, a partir dos anos 1990 a crise avança e assume caráter mundial, atingindo intensamente o Japão e países asiáticos e quanto mais avança a competitividade intercapitalista maior é a desestruturação dos países periféricos, quer pela ausência de base interna sólida, quer porque não conseguem acompanhar

a intensidade e ritmo tecnológico, o que acarreta intenso desemprego e imensa precarização do trabalho. Assim, em meio à destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há em escala planetária uma ação destruidora da força humana de trabalho, com enorme contingente de trabalhadores à margem do processo produtivo. Antunes (2003, p.34) destaca que quanto mais aumenta a competitividade e concorrência inter-capitalista, mais graves são suas conseqüências, das quais duas são extremamente graves: “a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza” que é conduzido por uma lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital. E, assim, ao usar cada vez os incrementos tecnológicos para aumentar a produtividade o capital tem aumentado o desemprego estrutural, elevado a precarização do trabalho e ampliado a destruição da natureza em escala global (ANTUNES, 2003).

De acordo com De Grazia (2007, p. 39) as transformações que envolvem a relação capital-trabalho como um todo podem ser sintetizadas em duas palavras: “flexibilização e desregulamentação”. A autora ressalta que a primeira corresponde ao novo modelo de produção que substitui o taylorismo/fordismo, embora preserve seus elementos essenciais e o segundo, a desregulamentação, está associada de forma mais estreita ao modelo político que faz parte da reestruturação do capital, facilitando a livre movimentação, eliminando todo e qualquer obstáculo que venha se contrapor às necessidades de valorização e expansão deste por todo o planeta.

Durante o processo de reestruturação, muitas tentativas foram empreendidas pelo capital buscando encontrar soluções para a crise, sendo a experiência toyotista do Japão, criada após a segunda guerra mundial, a mais significativa, tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que alguns pontos básicos têm demonstrado e, que vinha se estruturando desde os anos 1950, tornando-se forte mundialmente com a crise (ANTUNES, 2000). O capital, nessa fase, muda as estratégias, a organização do trabalho torna-se mais flexível e se requer competências múltiplas do trabalhador.

Sendo assim, a rigidez, a fragmentação do conteúdo da atividade e a hierarquização nos processos de trabalho são substituídos pela possibilidade de flexibilidade, integração múltiplas das tarefas, redução da hierarquização e, como assevera Antunes (2008), o capital substitui o modelo rígido do taylorismo/fordismo por um modelo mais flexível, para continuar garantindo a sua acumulação.

Nesse sentido, cabe evidenciar a fala de Kuenzer (2007, p. 1158):

O enfrentamento dos impactos negativos das formas de rigidez sobre as taxas de lucro passou a exigir a racionalização, reestruturação e intensificação do controle sobre o trabalho, o investimento em novas tecnologias, a automação, a busca de novas linhas de produto e de nichos de mercado que permitissem rapidamente adequar a produção, qualitativa e quantitativamente, às demandas dos clientes. O toyotismo apresentou novas experiências na organização industrial e na vida social, que vão dar forma, na análise de Harvey, a um novo regime de acumulação, chamado por ele de flexível, que irá levar a novas relações entre a economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização.

Melo (2010, p. 40) ressalta que de acordo com Gounet a produção toyotista possui seis características, a saber:

1. produção puxada pela demanda e o crescimento pelo fluxo, com estoques mínimos;
2. combate ao desperdício, reduzindo o trabalho a quatro operações: transporte, produção, estocagem e controle de qualidade;
3. flexibilidade da produção e adaptação às mudanças, incluindo a utilização de um trabalhador para várias máquinas e o trabalhador polivalente;
4. *kanban*;
5. produção de muitos modelos com série reduzida, mudanças e adaptações nas máquinas de forma eficiente;
6. integração horizontal, terceirização, subcontratações, retirando os custos de produção da planta principal, que realiza apenas o essencial da produção.

Em linhas gerais, cabe dizer que o toyotismo é caracterizado por processos mais flexíveis com vistas a responder mais rapidamente às mudanças da demanda do mercado. Diante disso, surge novo padrão tecnológico calcado em sistemas informatizados e de novas formas de gestão de trabalho que impulsionam a produção. Como relação ao primeiro cabe dizer que as novas tecnologias abrem a possibilidade de reconstituição das relações de trabalho e dos sistemas produtivos em bases sociais, econômicas e geográficas inteiramente distintas (HARVEY, 2008). Com relação à forma de gestão, a inovação está nos ciclos de controle total, trabalho

em equipe, qualidade total, cooperação, polivalência, entre outros, que se efetivam mediante métodos que buscam otimizar tempo, espaço, materiais, trabalho vivo, aumentar a produtividade e qualidade dos produtos e, assim, aumentar o nível de competitividade e lucratividade. Esse cenário demanda um novo tipo de trabalhador e novas perspectivas de formação. Segundo Torres (2007) enquanto o sistema de educação pública na velha ordem capitalista estava orientado para a produção de sujeitos disciplinados e para uma força de trabalho bem treinada e confiável, a nova economia exige trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, com grande capacidade para trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada, mas de forma criativa e ágil.

De Grazia (2007, p.41) apresenta de forma resumida as principais características que diferenciam o toyotismo do taylorismo/fordismo:

Produção variável adaptada à demanda; trabalho em equipe; operação simultânea de várias máquinas; aproveitamento máximo do tempo (Just in time); sistema de Kanban para reposições de peças; mínimo de estoque; terceirizações em larga escala; organizações dos círculos de controle de qualidade (CCQs) com a finalidade de apropriação do conhecimento dos trabalhadores, envolvendo-os no esforço da empresa para redução de custos, aumento de produtividade, etc.

No dizer de Antunes (2008, p.21) com a reestruturação produtiva vivencia-se a intensificação das formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, e alteram-se “as noções de tempo e de espaço também foram metamorfoseadas e tudo isso muda muito o modo do capital produzir as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas”(grifos do autor). O autor ressalta que a empresa concentrada é substituída por várias pequenas unidades interligadas pela rede, com número reduzido de trabalhadores e produzindo muitas vezes mais. “Afloram o trabalho da telemática, o trabalho conectado em rede, o trabalho em casa, etc., com as mais distintas formas de precarização” (idem, p. 21).

Com o toyotismo a pirâmide social do trabalho se segmenta ainda mais em sua estrutura. Um pequeno grupo de trabalhadores estão no topo com trabalhos ultraqualificados, ocupando-se de funções das chamadas tecnologias de informação e comunicação e na base está uma classe trabalhadora precarizada, vivenciando um

tempo de trabalho intenso e relações de trabalho flexibilizadas.

2.3 O trabalhador e as relações laborais na atualidade: terceirizações, subcontratações e temporários

Sob o capitalismo contemporâneo, tem-se observado no mundo do trabalho uma diminuição significativa da classe trabalhadora com empregos formais. Porém, paralelamente, efetivou-se uma expressiva expansão do trabalho nos setores de serviços, assim como, expressiva heterogeneização do trabalho, expressa na incorporação de um contingente feminino no mercado de trabalho, além de um aumento cada vez maior de subempregos presentes na expansão do trabalho parcial, temporário, subcontratados precários e terceirizados, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado. Antunes (2000, p.49) frisa que essas transformações têm engendrado uma “expansão sem precedentes na era moderna, do *desemprego estrutural*, que atinge o mundo em escala global”. Nesse sentido pode-se inferir que de um lado diminui o emprego formal e, de outro, aumenta o desemprego e o trabalho precarizado. Vivencia-se, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora (ANTUNES, 2000).

É sabido que as empresas cada vez mais vêm aumentando seu potencial tecnológico e, assim, reduzindo ao máximo os trabalhadores que ocupam cargos efetivos. Diante disso, os poucos que conseguem se manter no emprego se submetem ao mais alto grau de exploração. Kuenzer (2007, p. 1164) frisa que a situação precarizada que se encontram:

Os grupos periféricos, compostos por trabalhadores cujas competências são facilmente encontradas no mercado e por toda a sorte de trabalhadores temporários e subcontratados, que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade, uma vez que são incluídos/excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas ao sabor das necessidades do mercado. Neste caso, a flexibilidade resulta da permanente movimentação de uma força de trabalho desqualificada, ocupada em tipos diversificados de trabalho precarizado, consumida predatoriamente ao longo das cadeias produtivas, onde e pelo tempo que se fizer necessária.

Importa ressaltar que a reestruturação produtiva fundamenta-se no ideário de uma empresa enxuta e moderna que para se tornar competitiva, restringe ao mínimo a força de trabalho vivo e amplia ao máximo sua dimensão tecnocientífica, o trabalho morto, cujo resultado não pode ser outro senão o aumento do desemprego, da informalidade, da precarização estrutural do trabalho, rebaixamento salarial, perda de direitos, dentre tantos outros. Essa transformação ganhou novo impulso com as vitórias do neoliberalismo, “quando um novo receituário, um novo desenho ideopolítico se apresentou como alternativa de dominação em substituição ao Estado-Providência” (ANTUNES, 2008, p. 20). Esta é uma situação que afeta profundamente a classe trabalhadora, tendo em vista que:

intensificam-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, *as noções de tempo e de espaço também foram metamorfoseadas* e tudo isso muda muito o modo do capital produzir as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas. Onde havia uma empresa concentrada pode-se substituí-la por várias pequenas unidades interligadas pela rede, com número muito mais reduzido de trabalhadores e produzindo muitas vezes mais. Afloram o trabalho da telemática, o trabalho conectado em rede, o trabalho em casa, etc., com as mais distintas formas de precarização. As repercussões no plano organizativo, valorativo, subjetivo e ideopolítico do mundo do trabalho são por demais evidentes, como indicaremos adiante (ANTUNES, 2008, p. 21).

Para funcionar com estruturas mais enxutas e flexíveis, racionar recursos e aumentar a lucratividade, muitas empresas utilizam-se de um poderoso instrumento: a descentralização produtiva. Ou seja, repassam para terceiros todas as atividades que não são de foco central da empresa e, assim, concentrando os investimentos em sua atividade-fim, em seu produto estratégico. Se a terceirização de serviços como limpeza, manutenção, restaurantes já era uma prática utilizada desde os anos 1950, a partir dos anos 1990, essa prática não só aumentou significativamente como alcançou outras atividades diretamente vinculadas a produção, como por exemplo as estamparias, ferramentaria, serviços de telemarketing, de informática, vendas e especialmente, as facções, dentre muitas outras. De Grazia (2007) ressaltava que a terceirização traz para a empresa inúmeras vantagens como, por exemplo, reduz o custo fixo da força de trabalho, reduz o quadro de trabalhadores e dessa forma consegue ter um controle maior sobre os que restam, diminui custos operacionais,

etc. Por outro lado, todas as vantagens obtidas pela empresa traduzem-se em prejuízo para os trabalhadores que são cada vez mais explorados pelo capital haja vista que “na guerra da concorrência, para cumprir os contratos, os prazos e ainda ter alguma lucratividade, as empresas subcontratadas, cooperativas ou trabalhadores “autônomos” passam por cima de qualquer direito estabelecido, ultrapassam a jornada de trabalho”, enfim, submetem-se a ritmos alucinantes e explorações sem limite (DE GRAZIA, 2007, p. 147).

Para Tonet e Lessa (2012, p. 79), sem que a luta dos trabalhadores imponha obstáculos à destruição do sistema do capital:

A paralisia do fundamental dos sindicatos e partidos operários aumenta o espaço de manobra da burguesia. Sem a pressão operária e dos trabalhadores, é muito mais fácil à burguesia administrar as crises pela adoção de medidas que penalizam ainda mais os assalariados em geral, ampliam a destruição do planeta, intensificam a exploração de mulheres e crianças e geram crescente miséria mesmo no seio dos impérios. E tudo isso (e muito mais) só é possível com a manutenção da estratégia de colaboração de classes que ainda predomina entre os trabalhadores.

Quanto as cooperativas, Antunes (2008) lembra que estas em sua origem nasceram da luta da classe trabalhadora contra o desemprego e o despotismo do trabalho, porém hoje o capital vêm criando falsas cooperativas que aumentam ainda mais a precarização do trabalho, diminuindo os direitos trabalhistas. Sendo assim, as cooperativas criadas pelas empresas têm sentido contrário ao projeto original, sendo verdadeiros empreendimentos patronais para anular direitos e aumentar as condições de precarização da classe trabalhadora. Muito similar é o chamado empreendedorismo, que cada vez mais se assemelha a uma forma oculta de trabalho assalariado “e que permite a proliferação, neste cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, das mais distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa” (idem, p. 22).

Sobre o empreendedorismo Melo (2010, p. 187) ressalta que de fato:

[...] esta é uma característica que surge organicamente às condições do mundo do trabalho na contemporaneidade, caracterizado pela precarização dos postos e vínculos de trabalho, em que o desemprego, ou o receio dele, permeia a classe trabalhadora. Portanto, a superação do tipo de emprego

por toda a vida, que ora se coloca como característica empreendedora, na verdade, é um fato concreto, derivado das condições que advieram da superação do modelo fordista para o toyotismo. Tal mudança na organização fabril se reproduziu, mediatamente, como parte do caráter que deve ter o trabalhador no atual estágio da sociedade capitalista, em que a competitividade se alarga não apenas para o mundo dos negócios, mas também para a classe trabalhadora, em busca de emprego ou de melhores colocações no mercado de trabalho.

Ao falar de trabalho precarizado se faz necessário destacar a telemática (ou teleinformática) que nasceu da convergência entre os sistemas de telecomunicações por satélite e a cabo, juntamente com as novas tecnologias de informação e a microeletrônica, e que tem possibilitado enorme expansão e agilização das atividades das transnacionais. Essa é uma modalidade de trabalho que vem crescendo em grande escala, como nos casos da Benetton e da Nike entre inúmeras outras empresas, que têm aumentado suas produções utilizando-se do trabalho em espaço domiciliar ou em pequenas unidades, conectadas ou integradas às empresas. Nessa direção, o trabalho produtivo em domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração do contingente feminino (Antunes, 2003). Nessa direção, importa enfatizar a análise de Harvey (2008, p.175):

O que talvez seja mais inesperado é o modo como novas tecnologias de produção e as novas formas coordenantes de organização permitiram o retorno dos sistemas de trabalho doméstico, familiar e paternalista, que Marx tendia a supor que sairiam do negócio ou seriam reduzidos a condições de exploração cruel e de esforço desumanizante a ponto de se tornarem intoleráveis sob o capitalismo avançado. [...] O retorno da superexploração em Nova Iorque e Los Angeles, do trabalho em casa e do “teletransporte, bem como o enorme crescimento das práticas de trabalho do setor informal por todo o mundo capitalista avançado, representa de fato uma visão bem sombria da história supostamente progressista do capitalismo.

O autor lembra que em condições de acumulação flexível, parece que sistemas de trabalho alternativo podem existir lado a lado, em um mesmo espaço, de forma que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles. A camisa, por exemplo, pode ser produzida em larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo na Itália ou então por exploradores em Nova Iorque e Londres ou ainda por trabalho familiar em Hong Kong. Harvey (2008) também ressalta que as novas estruturas do

mercado de trabalho não apenas têm facilitado a exploração da força de trabalho feminina em ocupações do tipo de trabalho em tempo parcial, substituindo a força de trabalho masculina central e melhor remunerada pelo trabalho feminino e mal pago, como também tem engendrado o retorno dos sistemas de trabalho doméstico e familiar e da subcontratação.

Tonet e Lessa (2012, p. 84) explicitam que o assalariamento pode assumir múltiplas formas. Desde o emprego formal, como foi típico do capitalismo após a segunda Guerra Mundial nos países avançados até o pequeno empreendedor que nada mais é que trabalhador assalariado disfarçado, não tem qualquer direito trabalhista e nem pode fazer greve contra ele mesmo. Os autores afirmam que:

Além dessas duas formas (o operário com carteira assinada e o “empreendedor” da Benetton), a crise estrutural do capital, ao aumentar enormemente o exército industrial de reserva, criou inúmeras possibilidades para o capital explorar os trabalhadores. Desde o sistema do trabalho temporário até o sistema do trabalho terceirizado (cada um desses sistemas comportando inúmeras variações); desde a “redescoberta” do trabalho infantil até a generalização do trabalho escravo. Isto pode parecer um exagero retórico, mas K. Bales em *Disposable People* (1999), afirma que há hoje mais escravos no mundo do que a totalidade de seres humanos negros retirados da África em todo o período colonial (idem, p. 84).

Segundo Antunes (2008) é neste quadro de precarização estrutural do trabalho que os capitais globais exigem cada vez mais dos governos nacionais o desmonte da legislação social protetora do trabalho. Afinal, flexibilizar a legislação significa para o capital aumentar mais os mecanismos de extração de sobretrabalho, ampliar ainda mais as formas de precarização e destruição dos direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde a sua histórica luta do início da revolução industrial, na Inglaterra e, especialmente no caso brasileiro após a década de 1930.

Antunes (2000, p. 89) entende que:

a ação efetivamente capaz de possibilitar o salto para além do capital será aquela que incorpore as reivindicações presentes na cotidianidade do mundo do trabalho, como a redução radical da jornada de trabalho e a busca do “tempo livre” sob o capitalismo, desde que esta aceitação esteja indissolúvelmente articulada com o fim da sociedade do trabalho abstrato e a

sua conversão em uma sociedade criadora de coisas úteis. Este seria o ponto de partida para uma reorganização societária que caminhe para a realização do reino da necessidade(esfera onde o trabalhador se insere) e deste para o reino da liberdade(onde o trabalhador deixa de ser determinado como disse Marx, pela necessidade e pela utilidade exteriormente imposta), condição para um projeto fundamentado na associação livre dos indivíduos tornado efetivamente sociais, momento de identidade entre o indivíduo e o gênero humano.

Sabe-se que o trabalho, sob o sistema social capitalista, assume uma forma necessariamente “assalariada, abstrata, fetichizada e estranhada” (ANTUNES, 2003, p. 167). Entretanto, não se pode eternizar tal forma e tão pouco tomá-la em sentido a-histórica. Para Antunes (2003, p. 175) uma “vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com tempo (verdadeiramente) livre.” Assim como defende que “uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho” (idem, p. 175). Portanto, uma vida plena de sentidos em todas as esferas sociais, dada pela omnilateralidade humana, só poderá se efetivar pela eliminação de barreiras entre tempo de trabalho e de não trabalho, e pela superação da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital.

Ademais, importa sinalizar que para manter o nível de produtividade, o capitalismo na atualidade reinventa formas e adapta velhos modelos de organização do trabalho que até então pareciam superados, mobilizando objetivamente e subjetivamente os trabalhadores para garantir e aumentar a lucratividade. Compreender esta dinâmica, indubitavelmente, pode possibilitar aos trabalhadores criarem estratégias e mecanismos de combate às mais diversas formas de exploração.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: UMA ILUSÃO HISTÓRICA

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

(FREIRE, 1991, p. 16)

Entender a escola e os cursos noturnos, bem como os agentes que a frequentam nesse período, no momento presente, requer entender como esta instituição e respectivos cursos se constituem historicamente, em diferentes momentos. Desse modo, este capítulo tem por objetivo apresentar brevemente, priorizando, dentre muitos estudos, alguns autores que discutem a educação da classe trabalhadora e a implantação e desenvolvimento do ensino noturno no Brasil, buscando com esse caminho analisar e compreender a escola noturna na atualidade.

Compreende-se que a análise histórica é essencial para este objetivo, tendo em vista que permite compreender a escola noturna e a educação do trabalhador estudante a partir dos fenômenos sociais, políticos e culturais que a conceberam e, assim, entender aqueles que trabalham e estudam simultaneamente, identificando como pensam e vivenciam as experiências em torno do trabalho e da escola, bem como a relação entre ambos.

Nessa direção, primeiramente, far-se-á uma rápida discussão sobre a escolarização da classe trabalhadora e, na sequência, um retrospecto da instrução pública brasileira, com ênfase na criação das escolas noturnas no Brasil. Também será discutida a escola noturna na contemporaneidade, enfatizando questões como: a quem interessa a escola noturna? Para quem foi criada; quem são os alunos que a frequentam? O que pensam sobre esta escola e quais as dificuldades que encontram para conciliar trabalho e estudo? Como se dá a educação do trabalhador nessas escolas? Essas e outras reflexões serão realizadas à luz dos principais autores que

pesquisam e discutem o tema. É a partir dessa reflexão que, no quarto capítulo, será feita a análise sobre a realidade concreta do trabalhador estudante da educação básica no ensino noturno de Guarapuava-PR, objeto central deste estudo.

3.1 A escola pública no Brasil: a questão da dualidade estrutural

Para a condução deste texto retoma-se brevemente a discussão sobre o processo de produção no capitalismo, por entender que os dilemas e impasses da educação na atualidade, em especial a educação da classe trabalhadora, requer, inicialmente, disposição para entendê-la no real movimento do capitalismo, principalmente a partir das consequências desencadeadas pela revolução industrial.

Com o emprego da maquinaria moderna ocorre a objetivação e simplificação do trabalho e por conta disso a incorporação maciça de mulheres e crianças à produção. Com o aumento da força de trabalho, os salários são rebaixados e a classe trabalhadora enfrenta um crítico quadro de miséria material e moral. Diante da precária situação socioeconômica os trabalhadores reagem e lutam contra aqueles que os exploravam, os capitalistas. Dessa luta, algumas normas são definidas, como por exemplo, a redução da jornada de trabalho infantil, a obrigatoriedade da escolarização e o financiamento referente ao ensino dessas crianças trabalhadoras, que deveria ser feito pelas empresas empregadoras. Entretanto, o capital que sempre se moveu pela necessidade de reproduzir riqueza social, ou seja, reproduzir o próprio capital, arruma um jeito para não cumprir com tais determinações. Com o desenvolvimento tecnológico e sua incorporação ao processo de produção, o capital dispensa parte dos trabalhadores, e as crianças são as primeiras a serem excluídas das fábricas, tendo em vista que as poucas conquistas tornavam mais cara a força de trabalho infantil (ALVES, 2005).

Diante dessa realidade, o afastamento das crianças das fábricas cria uma imensa necessidade social. Desempregadas, as crianças dispunham de muito tempo ocioso e ficavam distantes do olhar dos pais, já que estes, por trabalharem, permaneciam boa parte do dia afastados do lar. Alves (2005, p.139) afirma que

“poderia parecer que estavam criadas as condições materiais para a produção de crianças de rua”. Logo, a escola é colocada como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador e muito bem vista pela classe trabalhadora, afinal, enquanto trabalhavam, seus filhos eram cuidados por esta instituição. Assim, de acordo com o autor a “*ex-criança de fábrica*, tendencialmente, se metamorfosearia em *criança de escola*” (idem, p.140, grifos do autor). Nesse sentido, a escola transformou-se numa instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também os filhos dos trabalhadores. Obviamente, essa escola estruturou-se de forma dual: com saberes distintos para sujeitos distintos.

Importa ressaltar que o período manufatureiro estabelece como princípio a diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção de mercadorias, sendo que o mecanismo específico desse período é o trabalhador coletivo, constituindo-se de muitos trabalhadores parciais que são separados, classificados e agrupados de acordo com as habilidades naturais de cada um. Essa divisão do trabalho engendra a especialização do trabalhador, que passa a exercer uma função parcial e também a hierarquização da força de trabalho, como assevera Marx (1996, p. 401):

As diferentes funções do trabalhador coletivo são simples ou complexas, inferiores ou superiores, e seus órgãos, as forças individuais de trabalho, exigem diferentes graus de formação, possuindo por isso valores diversos. A manufatura desenvolve, portanto, uma hierarquia nas forças de trabalho, à qual corresponde uma escala de salários. O trabalhador individual pertence a uma função única, limitada, sendo anexado a ela por toda a vida, e as diferentes tarefas estabelecidas nessa hierarquia são adaptadas às habilidades naturais e adquiridas.

Assim sendo, a manufatura separa os trabalhadores em qualificados e não-qualificados e, portanto, se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados no processo produtivo, há também demandas desiguais e diferenciadas de formação, o que gera também diferentes salários. Marx explicita que para os qualificados os custos de aprendizagem são reduzidos às despesas necessárias para formar um artesão e para os não-qualificados não há custo de aprendizagem. Em ambos os casos cai o valor da força de trabalho; todavia, há exceções com o surgimento de novas funções que no artesanato não existiam e, se existiam, eram consideradas inferiores. Sendo assim, a desvalorização relativa da força de trabalho

por conta da eliminação ou diminuição dos custos de aprendizagem converte para o capital acréscimo de mais valia. Kuenzer (2008, p. 494) ressalta que “*A priori*, não há como afirmar que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isso se define a partir de sua inclusão na cadeia; ou seja, a dimensão de relação social da qualificação se superlativiza na acumulação flexível, que avança na centralização do trabalho abstrato” (grifos da autora).

A partir da instalação da grande indústria o processo de produção não fica mais subordinado ao conhecimento e habilidade do trabalhador. O capital confere à produção caráter eminentemente científico e reduz o trabalho a um simples momento desse processo. Sendo assim, além de acentuar a diferença entre trabalhadores não-qualificados, qualificados e altamente qualificados, o capital busca disciplinar o trabalhador para as redefinições do processo produtivo. Assim sendo, a formação do trabalhador se volta para as novas demandas do mercado buscando apenas qualificá-los para operar a máquina, desempenhando tarefas simples, delimitadas e rotineiras para uma produção em série e padronizada. É nesse contexto que surgem as escolas técnicas profissionalizantes destinadas à formação de trabalhadores.

Com a divisão do trabalho e as novas relações estabelecidas, transforma-se a estrutura e organização da sociedade em todas as suas instâncias. Sendo a educação concebida como uma prática social, ela acompanha tais transformações, passando a ser articulada com interesses econômicos, culturais e políticos dos grupos ou classes sociais que detém o capital. Nesse sentido, Saviani (2000, p. 151) sublinha que a “educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho)”.

De acordo com Kuenzer (1986), em decorrência da divisão do trabalho muda-se o processo de qualificação do trabalhador. Ou seja, se o artesão levava muitos anos para conhecer e dominar completamente o conteúdo do seu trabalho, o trabalhador assalariado que desenvolve atividades parciais não necessita de qualificação, necessita apenas dominar uma parte de um processo de produção completo. A autora diz que “começa aí a história da desqualificação do trabalhador,

que tem na manufatura, com sua forma característica de divisão do trabalho, a causa principal, apoiada, evidentemente, na extração da mais-valia” (idem, p. 40).

A mecanização engendra a simplificação do trabalho e, conseqüentemente, a desqualificação do trabalhador, tendo em vista que as funções deste se restringem às tarefas de execução sendo expropriado da possibilidade de pensar, planejar e criar o trabalho. Como sinaliza Kuenzer (1986, p. 47) com a maquinaria “a produção e a organização do trabalho passam a se derivar diretamente da ciência; a força produtiva que daí resulta manifesta-se como propriedade inerente ao capital”. Nesse sentido, a ciência “desenvolvida pelo capital e a seu serviço é a expropriação do conhecimento do trabalhador” (idem, p. 47). Assim sendo, ao lado de um restrito número de trabalhadores altamente qualificados, que dominam totalmente o saber sobre o processo de trabalho, cujas funções são de planejamento e controle, se desenvolve uma imensa massa de trabalhadores que dominam apenas o conhecimento relativo à sua tarefa parcial (KUENZER, 1986).

A revolução industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX deu visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual em potência material. Saviani (2007) sublinha que essa nova forma de produzir a existência humana é que determinou a reorganização das relações sociais e explicita que:

À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (idem, p. 159).

Conforme já salientado, com a introdução da máquina no processo produtivo eliminou-se a exigência da qualificação específica do trabalhador, no entanto, impõe-se um grau mínimo de qualificação geral equacionada no currículo da escola elementar, proporcionando o acesso aos códigos formais com vistas a integrá-los no processo produtivo. Além de trabalhar com as máquinas era necessário realizar

atividades de manutenção, adaptações e reparos, tarefas estas que demandavam determinadas qualificações específicas e que necessitavam de formação intelectual também específica. Essa formação ficou a cargo dos cursos profissionalizantes, tendo como referência o padrão escolar, mas determinado pelas necessidades do processo produtivo. Sendo assim, o sistema de ensino bifurcou-se entre escolas de formação geral e escolas profissionalizantes (SAVIANI, 2007).

Para Kuenzer (2007) a delimitação precisa das funções técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologias, característica do período taylorista/fordista de organizar o trabalho, evidenciou trajetórias educativas diferenciadas e que atendessem às necessidades de disciplinamento de trabalhadores e dirigentes. A autora afirma também que:

Ao longo do século XX, no Brasil, a par da escola de formação geral, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos de 1940. Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional (idem, p. 1156)

Nessa direção, Alves (2005) ressalta que com a emergência da fábrica moderna, o trabalhador transforma-se em força de trabalho e, nesse momento, a especialização profissional foi uma condição necessária à produção dessa força. No entanto, quando o capital transforma a produção em domínio do trabalho simples e o trabalhador passa a realizar somente operações simples, qualquer proposta de escola sustentada na necessidade de desenvolver no trabalhador habilidades especiais e complexas, bem como as escolas profissionalizantes, herdadas do período manufatureiros, tornam-se obsoletas. Por esse motivo, diz o autor, “fadam-se ao fracasso as reformas educacionais que colocam como central a questão da profissionalização do trabalhador” (idem, p. 145). Como exemplo brasileiro pode ser citada a Lei Federal nº 5692/71 que preconizou como um dos princípios fundamentais a profissionalização do ensino e, antes mesmo que ocorresse uma nova reforma educacional, foi eliminando-se a ênfase profissionalizante.

Kuenzer (2005, p.84-85) diz que do paradigma taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação do trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que se constituem na divisão entre classes sociais no capitalismo, como por exemplo: a dualidade estrutural, a partir da qual se define tipos diferentes de escola; a fragmentação curricular, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas, trabalhadas de forma isolada como se fossem autônomas entre si; as estratégias taylorizadas de formação de professores, que promovem capacitação parcelarizada por temas e disciplinas; plano de cargos e salários, que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas; a fragmentação do trabalho dos pedagogos nas distintas especialidades. A autora lembra que o trabalho pedagógico assim fragmentado, respondeu e continua respondendo às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista organizado e gerido segundo os princípios tayloristas/fordistas.

A produção do tipo racionalizada demanda um novo tipo de trabalhador, capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção, sendo que uma educação pautada em mecanismos de coerção social tornava-se ineficiente. Tratava-se de articular novas competências a novos modelos de viver, pensar e sentir, adequados ao novo formato de trabalho, caracterizados pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas ao desempenhar as atividades laborais. Para Kuenzer (2007, p. 1155) a ciência e o desenvolvimento social por ela gerado, “ao se colocarem em oposição objetiva ao trabalhador, justificavam a distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo para manter a alienação, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder”.

Com a globalização da economia, o capital precisa de um novo perfil de trabalhador, agora adaptado às demandas de uma produção flexível, capaz de acompanhar o ritmo de produção e se adaptar às diferentes situações da produção. Logo, o processo educacional é afetado, principalmente a educação profissional, tendo em vista as mudanças no processo de trabalho e sua forma de organização, gestão e financiamento, tornando assim superadas as formas de educação profissional, com base em um sistema produtivo organizado de acordo com o paradigma taylorista/fordista.

À medida que mudam as relações de trabalho, o capital passa a requerer um trabalhador com formação adequada a esse novo modelo de produção. Com a introdução da ciência e da tecnologia no processo de produção, ao mesmo tempo em que se simplificam mais as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, não do saber fazer, porque este é cada vez menos necessário, mas para desenvolver competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, sínteses, criar soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, gerenciar processos para alcançar metas, avaliar, lidar com as diferenças, dentre tantas outras. Mesmo que para desempenhar tarefas simplificadas, o investimento em tecnologias sofisticadas exige trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário (KUENZER, 1999).

Diante disso, a memorização de procedimentos eficiente no processo de produção rígido é substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico para resolver problemas do cotidiano, o que implica domínio de conteúdos, caminhos metodológicos e formas de trabalho intelectual multidisciplinar. Também as práticas individuais são substituídas por práticas cada vez mais coletivas, onde se compartilham responsabilidades, informações e conhecimentos. A posse dessas, mesmo que ideologicamente, é que vai adequar os trabalhadores aos postos de trabalho ainda existentes (KUENZER, 1999).

Importa ressaltar que a forma como se define as características do trabalhador requisitado pelo modelo flexível de produção até leva a crer que o capitalismo criou as condições para a efetivação de uma educação integral dos trabalhadores. Todavia, é sabido que historicamente o acesso aos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos e que possibilita uma formação integral é privilégio da elite e dos poucos que se mantêm no topo da pirâmide do trabalhador coletivo ou da concentração de renda e responsáveis pelas atividades de planejamento, criação e gerência. Para a classe trabalhadora que continua a ser explorada pelo capital, vivenciando as mais diversas formas de precarização no trabalho, há pouca exigência de formação escolarizada, exigindo-se, de um modo geral, apenas a formação básica.

Kuenzer (2005, p. 80) sublinha que no âmbito da pedagogia toyotista:

as capacidades mudam e são chamadas de “competências”. Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital. Neste sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, não tem como objetivo reconstruir a unidade perdida, mas evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital.

Cabe sinalizar que elevar a escolaridade básica é uma tendência mundial, através de políticas públicas, especialmente a partir dos anos 1990, com propostas que visam à elevação generalizada da educação da população, dando ênfase a uma educação laica, obrigatória e gratuita para o nível básico. Nesse sentido, importa enfatizar que alguns eventos educacionais e internacionais, como, Jomtien (1990) na qual foi gerado o Plano Principal para a América Latina e o Caribe, sob a orientação da ONU, Nova Delhi (1993) e Dakar (2000)⁶, dentre outros, tiveram por objetivo analisar e propor soluções urgentes e eficazes para o enfrentamento dos problemas educacionais, salientando a importância da educação básica para o desenvolvimento das nações. Ou seja, a preocupação não está na formação humana, mas sim na intencionalidade, por parte do sistema capitalista, de fazer com que a educação seja utilizada a favor da reprodução e expansão do capital, utilizando-a, portanto, em benefício próprio.

Assim, Kuenzer (2005) assinala que a partir das políticas neoliberais mudam-se radicalmente as demandas de disciplinamento e, em decorrência, as demandas do capital em relação à escola. A educação básica para a classe trabalhadora tem como finalidade proporcionar acesso aos conhecimentos mínimos para a integração à vida social e produtiva; apenas para a minoria, que realizará atividades complexas,

⁶A primeira edição da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com a participação de representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais que à época se comprometeram com a meta da Educação Primária Universal. Em 1983 realizou-se em Nova Delhi, um novo Encontro para dar continuidade aos debates iniciados em Jomtien. Em 2000 novo evento, o fórum de Dakar que contou com a participação de 180 países e 150 ONGs que reiteraram o papel da educação não apenas como um direito humano fundamental de todos, mas também, como desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido.

ela serve de passagem para os conhecimentos científico-tecnológicos de alto nível, necessária para a própria manutenção do sistema capitalista e, portanto, tem sua distribuição controlada e elitizada. Sendo assim, a elevação dos padrões educacionais em nada melhorou a situação da classe trabalhadora; ao contrário, constata-se um crescente aprofundamento das desigualdades sociais.

Frigotto (2007) frisa que os processos crescentes de exclusão social que acontecem hoje no primeiro mundo e, de forma mais perversa, no Brasil, exigem que examinemos com mais cuidado a súbita “valorização” do trabalhador:

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e a qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise acirrada de competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização de produção. A integração, a qualificação e flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração rápida constituem-se nos elementos as para dar saltos de produtividade e competitividade (idem, p. 98).

Kuenzer (2008) corrobora ao afirmar que o capital, ao requisitar um trabalhador polivalente e com múltiplas competências, amplia a exploração da força de trabalho, promovendo formas de exclusão e de inclusão dos trabalhadores de acordo com seus interesses. Enfim, como já salientado, a escola brasileira desde sua origem tem se mostrado dual. É sabido que esta, inserida no contexto da sociedade capitalista, de um modo geral, em sua trajetória histórica, tem se caracterizado por reproduzir esse mesmo contexto em sua forma organizacional e práticas cotidianas, assim como é marcada por uma dinâmica de reprodução do autoritarismo, hierarquização e excludente. No Império era excludente, tendo em vista que apenas uma pequena parcela da sociedade tinha acesso a ela, como afirma Xavier (1990), pois durante os quatro séculos de predomínio da economia agroexportadora “o sistema educacional brasileiro constitui-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista”.

Posteriormente, na República, por necessidade do próprio capital, surge a necessidade de ampliar o acesso da classe trabalhadora e filhos desta, porém, continua excludente, pois permite o acesso ao espaço físico da escola, mas não

possibilita o acesso aos saberes filosóficos, científicos e culturais. A expansão do ensino no Brasil começa timidamente no Império, e avança com a República, em especial a partir da década de 1930, através de intensa mobilização das elites intelectuais, tendo em vista a emergência do processo de industrialização no país. Afinal, para a produção açucareira e cafeeira característica do Império, não havia a necessidade de trabalhador alfabetizado, escolarizado, diferentemente do período de maior industrialização que, via educação escolar, precisava preparar a força de trabalho exigida pelo processo produtivo.

Um elemento importante a considerar, que alterou o setor social e, conseqüentemente, o educacional, foi o processo imigratório, embora seu período áureo tenha sido entre 1888 e 1914. A imigração alterou o mercado de trabalho e as relações trabalhistas, representando uma nova força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada no contexto de produção escravagista. Os imigrantes colaboraram significativamente nos processos de urbanização e industrialização, difundindo novas idéias no campo social e por conseqüência provocando mudanças no sistema educacional (NAGLE, 2001).

Xavier (1990) considera que o crescimento industrial brasileiro, lento e incipiente, não acarretava por si mesmo a exigência de qualificação para o trabalho; no entanto, representava um salto qualitativo nas relações de produção no país, o que acabou por fortalecer a difusão da ilusão liberal de ascensão social pela escolarização, que a própria aceleração do progresso imigratório estimulava.

A expansão da indústria, as reformulações nas relações de produção e o processo de urbanização engendraram mudanças significativas na forma de encarar a educação. Foi necessário proporcionar às classes populares um mínimo de escolarização, buscando qualificar o trabalhador e se esforçando para atingir o máximo de trabalhadores, seja para suprir as necessidades de produção, seja pela necessidade do consumo que essa produção acarretava. De acordo com Ribeiro (1993), com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial, é necessário superar o analfabetismo, tendo em vista que a leitura e a escrita vão se tornando instrumentos cada vez mais necessários.

Romanelli (2003) também enfatiza que com o desenvolvimento das relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. Assim, a expansão da demanda escolar se desenvolve de forma mais intensa nas zonas onde há a expansão da indústria gerando, dessa forma, uma grande contradição no sistema educacional brasileiro, pois se faz necessário lembrar que, se iniciava a revolução industrial e educacional com mais de 100 anos de atraso em relação aos países desenvolvidos, vivenciando-se assim um dualismo educacional que na visão da autora, “se traduz pelo analfabetismo e ausência de educação primária gratuita e universal ao lado de uma profunda e sofisticada preocupação pedagogizante” (idem, 2003, p. 61).

Assim, considerando que as primeiras referências às escolas noturnas datam dos tempos do Império, iniciar-se-á a discussão tratando da instrução pública no Brasil nesse período, tomando como ponto de partida a vinda da família real portuguesa em 1808.

3.2 A instrução pública no Império

A monarquia tem sido funesta ao Brasil. A ela é que devemos todos os nossos males – a centralização que nos atrofia, os desperdícios que nos arruinam, a ignorância que nos deprime, a política de opressão que nos esmaga, a corrupção, de que ela e seu governo precisam para sustentar-se.

(Oliveira, 2003, p. 32)

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil e a posterior independência política em 1822, ocorreram mudanças socioeconômicas, políticas e culturais que suscitaram a reorganização do estado brasileiro, incluindo-se a reorganização do sistema educacional. A corte, conhecedora da desestruturação jurídica e administrativa do Brasil, busca num primeiro momento, organizar um sistema de ensino que atendesse às suas necessidades, criando cursos com um sentido profissional prático e com objetivo de preparar quadros para ocupações técnico-

burocráticas, tais como: curso do comércio, agricultura e escola real de ciência, artes e ofícios, e cursos de Medicina, Economia Política, Química e Botânica, além das academias Militares, Academias de Ensino Artístico, Museu Real, a Biblioteca Pública, entre outros. Cumpre lembrar que apesar das muitas tentativas de organizar o ensino, não houve por parte do governo imperial uma proposta eficiente de instrução pública para a população menos favorecida economicamente, ou seja, os pobres livres e escravos. As ações e investimentos na educação, no Brasil império, se voltaram quase que exclusivamente para o ensino superior, ressaltando-se que esses cursos eram frequentados apenas pela elite (PAIVA, 1983; ROMANELLI, 2003).

A instrução pública passa a ser pensada de forma mais sistematizada a partir do momento em que liberais burgueses, utilizando-se de discursos eloquentes, disseminam a ideia de que o desenvolvimento e a prosperidade da nação só seriam possíveis com uma educação para todos, o que ganha legitimidade com a constituição de 1924, que preconiza ser a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. No entanto, como bem lembra Paiva (1983), as ações em prol do ensino primário na época do império permaneceram ineficientes, dando-se muito mais ênfase ao ensino secundário, já que este era de interesse da elite, pois possibilitava o ingresso para o ensino superior. Porém, com o crescimento da produção na indústria, ganha relevância em nível nacional a necessidade de instruir, mesmo que minimamente, as classes populares, ensinando a ler e escrever para que pudessem ser inseridos na nova base da organização produtiva. A escolarização, na visão da burguesia, segundo a mesma autora, também facilitaria o controle social e inibiria a revolta dos escravos e homens livres e pobres, “adestrando-os” para o mercado de trabalho.

Oliveira (2003, p. 76), defensor da instrução pública no Brasil Império, enfatizava que deveria ser de interesse da sociedade que não houvesse em seu meio homens ignorantes, afirmando que é na ignorância e na falta de educação “[...] que reside a fonte da miséria e da desordem, dos crimes e dos vícios de toda a sorte, como é nestes males que estão as principais causas dos perigos e desprezos sociais”. Defendia ser responsabilidade do pai instruir o filho, e do Estado promover

e facilitar o cumprimento dessa responsabilidade. No seu entendimento, o estado abria escolas em todos os lugares e esperava que os pais matriculassem seus filhos; porém, se estes não frequentavam as escolas por irresponsabilidade de seus genitores, os mesmos deveriam ser punidos. Defendia, assim, a obrigatoriedade do ensino:

O aprendizado obrigatório é medida necessária, por que para a instrução ser geral não basta haver escolas em toda a parte. Alguns pais se descuidam do dever de mandar instruir seus filhos. Outros precisam deles para auxiliares do seu trabalho. Outros enfim, por serem pobres, não os podem apresentar decentemente vestidos nas escolas (idem, p. 66).

O autor segue afirmando que eram muitas as objeções com relação à obrigatoriedade do ensino, tais como: o território era imenso, a população estava a grandes distâncias da escola, os meninos não tinham roupas adequadas para frequentar a escola, não havia escolas ao alcance de todos, entre outros. No entanto, ele defendia que tais argumentos não eram verdadeiros uma vez que as escolas estavam nos centros urbanos e de fácil acesso. Assim, com relação às roupas, afirmava que se as roupas que tinham os alunos não eram adequadas para a escola diurna, para a “[...] escola noturna qualquer vestimenta servia” (ibidem, p. 70), o que demonstra que mesmo antes de ser efetivada a escola noturna já tinha um *status* inferior à escola diurna.

O mesmo autor também entendia que se os pais não pudessem comprar o material escolar para seus filhos, o estado deveria prover tais materiais e caso estes precisassem trabalhar para auxiliar a renda da família, o estado deveria criar as escolas noturnas ou abrir exceções para aqueles que precisavam prover o seu sustento, frequentando a escola somente metade do dia e, ainda, para aqueles que a distância era empecilho haveria as escolas ambulantes. Fica evidente que a preocupação não era com a qualidade, mas sim a necessidade de proporcionar um mínimo de escolarização e, para tanto, se ofereceria horários e maneiras alternativas para elevar estatisticamente os índices de alfabetização.

A organização e promoção do ensino público no império toma novo curso com o Ato Adicional de 1834 (Lei nº16 de 1834), quando é estendido às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública, tornando-as responsáveis pela

organização da instrução primária e secundária, tendo aí o princípio da descentralização do ensino. Entretanto, cabe ressaltar que as instâncias governamentais continuaram omissas com relação ao ensino primário, priorizando o ensino secundário e superior, sendo o primeiro concebido apenas para possibilitar acesso aos cursos superiores.

O Ato Adicional também preconizava a gratuidade do ensino primário, sendo esta responsabilidade das províncias, que permaneceram desamparadas, pois o governo não disponibilizou recursos financeiros para as províncias que pouco puderam fazer para ampliar e melhorar esse nível de ensino, entretanto, mantendo-se no controle das ações pedagógicas. Sendo assim, o ensino primário ficou relegado ao abandono e, o secundário passou para a iniciativa privada; o fato de estar sob o comando da elite acentuou o caráter classista e acadêmico do ensino secundário, seguindo os moldes europeus. Com relação ao ensino superior, estavam à disposição daqueles que dispunham de condições materiais para frequentá-los, inclusive em outro país (PAIVA, 1983; RIBEIRO, 1993; ROMANELLI, 2003).

Objetivando a formação dos filhos das elites para ocuparem os cargos públicos disponíveis, é fundado em 1837 o Colégio Pedro II, subsidiado pelo Estado e articulado para servir de padrão de ensino sendo frequentado por alunos com alto poder aquisitivo. Cabe lembrar que neste colégio foram abertas algumas concessões com relação à gratuidade, disponibilizando um número restrito de vagas para crianças e jovens pobres.

Estruturalmente, o Colégio Pedro II, colégios particulares e Liceus Provinciais apresentavam currículos seriados, embora predominasse a preocupação em oferecer as disciplinas exigidas para os exames preparatórios para o ensino superior. O colégio Pedro II tornou-se referência para a organização do ensino secundário, pois sua estrutura organizacional serviu de norte para a reestruturação do ensino secundário regular e seriado no Brasil. Aos poucos os colégios particulares e Liceus provinciais, por pressão da classe dominante, tornaram-se meros cursinhos preparatórios para o ensino superior.

A partir de 1846, de acordo com Paiva (1983), foram muitas tentativas, através

de projetos para organizar o ensino no Império, merecendo destaque, pois resultaram em reformas: Couto Ferraz em 1854 e Leôncio de Carvalho em 1879. A reforma Couto Ferraz preconizava que as escolas públicas deveriam ser divididas em duas classes: escolas de primeiro e segundo grau, cabendo ao estado a responsabilidade pela educação, que deveria fornecer todo material necessário ao ensino. A reforma definia também a padronização das inspeções nas escolas adotadas pela maioria das províncias, estabelecia regras para o ingresso e carreira do magistério, preconizava a necessidade de se criar classes para adultos, estando aí presente a ideia de escola noturna para alfabetização de adultos.

A reforma empreendida por Leôncio de Carvalho em 1878-1879 apresentou diretrizes que, aparentemente, resolveriam o problema da instrução pública, mas, que na prática pouco aconteceu. A reforma aproximou o governo geral das províncias e buscou tratar das três esferas da educação, primária, secundária e superior em uma mesma legislação. Outra iniciativa foi a criação de escolas normais para formar professores, pois havia uma preocupação quanto ao fato de que a maioria dos professores não tinham uma formação adequada (PAIVA, 1983; RIBEIRO, 1993).

Não se pode refutar que a reforma de Leôncio de Carvalho suscitou intenso debate em torno da instrução pública, definindo-se muitas diretrizes, mesmo que na prática pouco tenha sido feito por conta, inclusive, da instabilidade política que perdurou por todo o império. No entendimento de Ribeiro (1993), Leôncio de Carvalho acreditava que havia muito a ser feito pela educação e, dentre as muitas medidas necessárias destacava a necessidade de liberdade de ensino, liberdade de freqüência e sinalizava que o exercício do magistério era incompatível com o de cargos públicos e administrativos, pois era necessário o Estado pagar bem e oferecer garantias aos profissionais da educação.

À vista disso, pode-se inferir que a população pobre que buscou se instruir e instruir seus filhos no Brasil Império sofreu com as agruras da falta de escolas, falta de recursos materiais, de uma cultura escolar que lhes impunha condições hostis para frequentar a escola, tais como: não ser portadores de moléstias contagiosas,

ser vacinados, entre outros e, sem esquecer que eram homens, mulheres e crianças que não podiam trocar suas horas de trabalho essencial à sobrevivência por horas de estudo. Ressalta-se, ao mesmo tempo, que esta população pobre estava envolta em uma cotidianidade de diversas doenças contagiosas, não tinham acesso a serviços de saúde, mas quando doentes lhes era negado o direito de frequentar a escola.

Mesmo com todas as precariedades da escola e de seus frequentadores, a instrução pública se expandiu. De acordo com Paiva (1983) alguns fatores contribuíram de forma decisiva para a criação de escolas e o desenvolvimento da instrução pública, dentre estes a mudança de uma sociedade de base rural agrícola para uma urbana e comercial, na qual a lavoura cafeeira passa a determinar a economia brasileira, ocorrendo o deslocamento do eixo econômico do norte-nordeste para a região sul e sudeste. Outro fator foi o movimento migratório para o Brasil a partir de 1871, deslocando muitas famílias de países como Alemanha, Itália, Ucrânia entre outros.

A partir de 1870 ocorre uma expansão das escolas públicas e, com elas, a expansão das escolas noturnas, principalmente com o ato de 1885 que criou cursos noturnos para adultos trabalhadores das cidades, propondo ajuda às escolas que oferecessem cursos profissionalizantes a esses sujeitos, acreditando ser esse o caminho para a inserção social da parcela da população que se encontrava à margem do sistema. Cabe dizer que a dualidade, ou seja, de um lado as escolas secundárias, acadêmicas e superiores para a elite, e, de outro as poucas escolas primárias e profissionais para a classe trabalhadora se mantiveram ao longo de todo o Império.

É fato, considerando os dizeres de Ribeiro (1993) e Romanelli (2003), que com a Constituição da República promulgada em 1891, o cenário da dualidade educacional não se altera. As autoras apontam que este documento consagrou a descentralização do ensino e a dualidade dos sistemas, uma vez que coube à União criar e controlar a instrução superior e o ensino secundário acadêmico, bem como a instrução em todos os níveis no Distrito Federal, educação para a classe dominante.

Aos estados cabia criar e controlar o ensino primário e profissional, educação do povo, situação que refletia a dualidade da própria organização social brasileira.

3.3 A instrução pública na República

Quando surge a República, a sociedade brasileira já apresentava uma pequena burguesia, em si mesma heterogênia; uma camada média composta por intelectuais letrados ou padres, militares; uma burguesia industrial emergente e um contingente de imigrantes que compunham tanto a zona urbana quanto a rural. Ribeiro (1993, p. 69) ressalta que o crescimento da camada média e participação destes na vida pública por meio de atividades intelectuais, militares e até religiosas “criam condições de expressão de seus interesses mais amplos como o de participação no aparelho do Estado”.

O que diferenciou a última década da Primeira República das que a antecederam foi a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e níveis. Para o autor “o “espírito republicano”, formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante as três primeiras décadas da implantação do novo regime” (idem, p. 135). A República idealizada não pode ser construída em sua totalidade, precisou ser ajustada às condições sociais do Brasil (NAGLE, 2001).

Ao analisar a primeira República, Nagle (2001) considera que de 1890 a 1920, os planos de estudos prestigiaram tão somente as disciplinas tradicionais, (línguas, matemáticas, ciências, geografia e história), priorizando os estudos literários em detrimento dos científicos. Apesar de não se referir à formação profissional, tais disciplinas tinham um valor preparatório geral ou formativo diante das especializações do ensino superior. O autor enfatiza que “além de pedagógicas, de natureza disciplinar, razões sociais mais profundas fundamentam a cultura geral-intelectualista e enciclopédica, desinteressada e aristocrática – que o ensino secundário brasileiro ministra ao longo das três primeiras décadas da República (idem, p. 192). Assim, com uma estrutura curricular única e integral, de 7, 6 ou 5

anos de duração, “o secundário apresenta, com efeito, a instituição mais eficaz, quanto aos propósitos de uma educação “de classe” (idem, p. 192).

De acordo com Xavier (1990, p. 62):

A partir da implantação do regime republicano, num período em que avançavam significativamente as relações capitalistas no país, novos fatores contribuíram para as que as preocupações educacionais se intensificassem e, desta vez, produzissem eco no seio da sociedade. Antes de tudo, foi resultado da importância decisiva que o já tradicional discurso liberal voltou a assumir, tanto nos movimentos de tendência popular liderados pelas classes médias, como na própria oposição da oligarquia cafeeira que empreendia a mudança do regime em benefício próprio.

É sabido que o ideário liberal estabeleceu arranjos políticos em favor da parcela hegemônica da classe dominante e das elites que os representavam, mas que teve como novas propostas de adequação do sistema educacional à nova ordem democrática que se implantavam e às perspectivas inéditas de progresso que parecia criar (XAVIER, 1990). Assim, inicia-se um grande debate sobre os problemas nacionais, do qual se privilegia o da escolarização, atribuindo grande importância ao tema da instrução, o que caracterizou as décadas de 1920 e 1930, principalmente pelo entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. Para as elites intelectuais, naquele momento, conceder espaços para debates e assumir o compromisso de renovação do sistema escolar pareciam bastar, pois, o resultado educacional concreto foi, na melhor das hipóteses, a remodelação ou expansão do sistema escolar, sem afetar de forma eficaz o seu caráter humanístico e elitista.

Romanelli (2003, p. 42), ao falar da dualidade do sistema educacional na República, explicita que se, “de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder”. A descentralização levou o governo federal a não interferir nos direitos e autonomia dos Estados na construção de seus sistemas de ensino e, assim, como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram independentes e de um modo geral, díspares. Fato que gerou uma total desorganização na construção dos sistemas educacionais brasileiros. Ribeiro (1993,

p. 71) corrobora ao afirmar que a dualidade vivenciada na primeira república é fruto da descentralização e sinaliza que: “em realidade, a descentralização atendia aos interesses tanto dos setores Liberais da camada média, como a facção dominante que participa do processo”.

Sem sombra de dúvidas, historicamente a educação tem sido estruturada a partir deste sistema dual entre povo e elite. Objetivando superar essa dualidade, muitas reformas foram empreendidas, destacando-se as tentativas realizadas na primeira República, expressas nas reformas: Benjamin Constant, Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, reforma Carlos Maximiliano, Reforma Rocha Vaz; de acordo com Romanelli (2003) todas elas foram apenas tentativas frustradas e que representavam o pensamento isolado e desordenando das camadas políticas.

Na segunda República, alguns acontecimentos no campo educacional merecem destaque pela repercussão causada. A saber: Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior, Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, Constituição Federal de 1934, Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil.

A reforma efetivada em 1931 trazia como meta principal a reestruturação do ensino secundário, propondo um ensino para além de um simples instrumento de preparação para o ensino superior, dando-lhe um caráter de formação humana, organizando-o em dois segmentos. O primeiro com duração de cinco anos, correspondia ao ensino ginasial, seguindo com o curso complementar, com caráter de especialização e duração de dois anos, subdivido em: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Importa enfatizar que tal organização contrariava o que fora preconizado, pois continuava se constituindo como preparatório para o ensino superior, além de que o conteúdo curricular enciclopédico e o sistema de avaliação extremamente rígido, exigente e exagerado quanto ao número de provas e exames, tornava o ensino secundário altamente seletivo e, portanto, favorecia os filhos da elite (ROMANELLI, 2003).

Obviamente, a elite brasileira não tinha interesse em organizar um sistema educacional para as classes populares tendo em vista que nada propôs em relação

ao ensino primário. Xavier (1990, p. 60) frisa que:

As ideias educacionais defendidas e divulgadas pelos “renovadores”, nas década de 20 e 30, não constituíam novidade dentro da sociedade brasileira. Na condição de país periférico do capitalismo internacional, o Brasil sofreu contínua influência cultural e absorveu, através de suas elites intelectuais, ideologias nascidas e difundidas no contexto avançado das sociedades hegemônicas. Aqui assimiladas e traduzidas ou rearticuladas nos termos dos interesses locais dominantes, funcionavam não apenas como meros “ornamentos”, mas como “testemunhos” dos propósitos civilizados e civilizadores das elites dirigentes.

Esse período foi marcado por grandes transformações políticas em escala mundial e que acabaram por influenciar também a educação brasileira na década de 1920 e 1930. As perspectivas de mudanças desencadearam uma fase de intensa efervescência ideológica, envolvendo as mais diversas tendências da sociedade. De um lado, católicos e conservadores buscavam uma renovação conservadora de ensino e, por outro, os liberais, intelectuais, educadores, comunistas, anarquistas e progressistas adeptos da escola nova buscavam um ensino público, universal e laico. Xavier (1990) lembra que a tendência revolucionária era representada por um operariado de ponta, fração consciente, entretanto incipiente da massa operária reacionária composta pelas oligarquias tradicionais, cuja sustentação política se efetiva através de alianças com as classes emergentes e a reformista composta por todos aqueles que, conscientemente ou não, lançavam mão de todos os mecanismos de mediação disponíveis para conciliar os interesses pelo alto e operar as mudanças estritamente necessárias para expandir as atividades econômicas e ter mais participação política, sem comprometer as bases da concentração de renda.

É, portanto, nesse contexto que afloram os otimismo e entusiasmos que proclamavam a construção de um novo país através da escola. A crença nos poderes da escolarização difundiu-se amplamente naquele momento, o que motivou muitas reformas educacionais, implementadas em diversos estados brasileiros, tais como: Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), no Rio de Janeiro; Sampaio Dória (1920), Lourenço Filho (1930-1931), Fernando de Azevedo (1933) e Almeida Jr. (1935-1936), em São Paulo; Francisco Campos (1927-1930), em Minas Gerais; Lourenço Filho (1922-

1923), no Ceará; Anísio Teixeira (1925-1927), na Bahia e Carneiro Leão (1928-1930), em Pernambuco. Porém, no limite deste estudo não será analisada de forma individualizada cada reforma. Importa dizer que o movimento que sustentou tais reformas foi o da escola nova, o qual se defendia uma escola pública, universal, gratuita e laica.

De acordo com Nagle (2001) a manifestação desse clima cultural foi tão intenso que tendeu a ofuscar o conjunto dos outros acontecimentos que se desenrolavam nos setores políticos, econômicos e sociais e assim “diante das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos político-sociais, a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora do progresso da sociedade brasileira”.(idem, p. 165). Todavia, vale frisar que a escola que emergiu das reformas acima aludidas estava longe de ser uma escola totalmente renovada.

Importa sinalizar que a reforma Francisco Campos representou a concretização do discurso renovador, versão nacional da proposta escolanovista (XAVIER, 1990). Esta efetivou-se através de uma série de decretos que preconizavam a organização do ensino superior, médio, secundário e profissional, entretanto, fiel à concepção valorativa do movimento renovador,centrou suas propostas no ensino secundário que de acordo com Xavier (1990, p. 84) “era o “ponto nevrálgico” do sistema educacional” e no ensino superior “ápice” das instituições educativas, “forja” das elites redentoras da nação” (idem, p. 84).

Das reformas empreendidas pelos primeiros especialistas em educação resultou o documento “o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento assinado e divulgado em 1932 pelos representantes do movimento de renovação educacional que buscavam superar “o empirismo das reformas parciais efetuadas” (XAVIER, 1990, p. 66). Essa concepção tinha como preocupação maior o desenvolvimento científico-tecnológico visto como mecanismo para o avanço das forças produtivas e condição para a autonomização progressiva do processo de modernização em curso no Brasil. Com relação às finalidades da educação o documento proclama a sua submissão à nova concepção de vida dos tempos

modernos e, portanto, sempre subentendendo um “contexto idealizado a partir de um modelo de ordem capitalista, onde as chances e de mobilidade social, fruto da complexidade e da diversidade das atividades econômicas em expansão contínua, estivessem à espera da escola adequada para se concretizarem e viabilizarem uma sociedade aberta” (XAVIER, 1990, p. 70).

Com relação ao ensino técnico-profissional cabe sublinhar que este, no período republicano, manteve as mesmas características e propósitos que se estruturam durante o Império e mesmo no período colonial, ou seja, é organizado para atender às classes populares, às classes pobres, e meninos desvalidos, abandonados, enfim, para atender a classe trabalhadora. Era visto muito mais como um plano assistencial do que propriamente um plano educacional. Cabe mencionar o Decreto 7.566 que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 e tinha como proposta ministrar o ensino primário profissional gratuito cujo objetivo era formar operários e contra-mestres, disponibilizando-se um ensino prático para crianças de 10 a 13 anos (NAGLE, 2001).

Romanelli (2003) assevera que a expansão do ensino no Brasil ocorre a partir de 1930, através de reivindicações educacionais da população, “devido ao crescimento sensível da demanda social de educação” sendo resultado de dois fatores concomitantes “o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização” (idem, p.14).

Com a Constituição de 1934 surgem algumas políticas voltadas à educação de jovens e adultos, porém com ênfase nos analfabetos. Isso é compreensível já que nesse período se evidencia o discurso de modernização do país e a questão do analfabetismo é vista como uma vergonha, “um mal que deveria ser extirpado da população” (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 403). As décadas de 1950/1960 foram marcadas pela necessidade de formar eleitores, mas a Constituição vigente à época determinava que somente pessoas alfabetizadas tinham direito ao voto. Nesse sentido, surgiram vários movimentos em torno desta questão como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil. Com o aval do Ministério da Educação, esse programa se

estendeu por todo território brasileiro até 1985 (OLIVERIA; BARRETO; LITKA, 2011).

Após a Ditadura Militar, com os governos ulteriores surgiram outras iniciativas caracterizadas pelas bases das políticas vigentes. Dentre elas destacam-se a Fundação Educar (extinta no início do governo Collor), Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (governo Collor), Programa de Alfabetização Solidária (governo Henrique Cardoso) e Programa Brasil Alfabetizado (governo Lula) (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 403).

É pertinente tratar, mesmo que resumidamente, da efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) Nº 4024/61. Sua elaboração desencadeou um debate fervoroso: de um lado, a defesa da escola privada, interesse da Igreja; e, de outro, a defesa da escola pública, interesse da elite intelectual e desejo do movimento dos pioneiros da escola nova. A proposta final expressou um tipo de escolarização atrelada ao desenvolvimento econômico do país, principalmente pelo incentivo à profissionalização. Cabe dizer, os índices de baixa escolarização e analfabetismo eram vistos como justificativa da condição de subdesenvolvimento do Brasil e, portanto, a defesa da expansão da escola pública. Todavia, é necessário reconhecer que essa lei engendrou avanços significativos no processo de organização da educação.

Com esta breve apresentação da instrução pública, pois, sabe-se que a história da educação no Império e República, apresenta muitos outros elementos também significativos, tornando-se impossível relacioná-los e discuti-los neste momento.

3.4 Ensino noturno: um pouco de sua história

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado.

(MARX, 2000, p.6)

Analisar o ensino noturno no Brasil não é uma tarefa fácil, tendo em vista ser

este um tema que ao longo da história não se constitui num objeto de estudo privilegiado no meio acadêmico, questão já apontada por Carvalho (2001). No entanto, dentre os estudos socializados, algumas questões frequentemente aparecem entre os pesquisadores do tema, enfatizando que a escola noturna foi pensada e criada para o aluno trabalhador que necessita concluir seus estudos para atender às exigências do mundo do trabalho (PAIVA, 1983; CARVALHO, 2001; OLIVEIRA, 2003; ALVES, 2005; COSTA, 2007).

Cabe dizer que durante o caminho percorrido para efetivar esse estudo verificou-se, ao fazer um mapeamento das pesquisas que analisaram os cursos noturnos e os trabalhadores estudantes, que estas se deram com mais ênfase nas décadas de 1980 e 1990. Pesquisadores desse período mencionado deixaram contribuições significativas articulando material empírico com significativo referencial teórico.

Neste trabalho é suposto que as mudanças tecnológicas, as novas exigências “impostas” ao trabalhador, a precarização do trabalho que se acentuou com as políticas neoliberais, assim como as novas políticas educacionais entre outros, são fatores que evidentemente engendraram naquele momento uma necessidade e interesse maior por parte dos pesquisadores sobre a temática.

É importante destacar que mundialmente, a obrigatoriedade do ensino para filhos da classe trabalhadora emerge em meados do século XIX, na Inglaterra, e juntamente com ela a escola noturna. Naquele momento, a burguesia precisou buscar alternativas para que as crianças que na época se submetiam a longas jornadas de trabalho pudessem frequentar a escola. Sendo assim, buscando apenas cumprir a lei criou-se a escola noturna e escola dominical, sendo que as Igrejas Anglicanas e seitas religiosas assumiram a instrução dessas crianças apenas com a intenção de catequizá-las (ENGELS, 2008). O mesmo autor, quando escreve sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, ressalta que

boa parte das crianças trabalha durante a semana, nas fábricas ou em casa, o que não lhes permite ir à escola. E as escolas noturnas, a que deveriam comparecer os que trabalham durante o dia, têm poucos alunos, que, aliás, tiram pouco proveito delas. De fato, seria um despropósito pedir a jovens

operários, estafados por doze horas de trabalho, que ainda fossem às aulas das oito as dez da noite - aqueles que vão, dormem a maior parte do tempo, como foi constatado por centenas de testemunhas no *Children's Employment Report* [relatório sobre o trabalho infantil] (ENGELS, 2008, p.150).

Marx (1996) ao consultar os relatórios de inspetores de fábricas e da comissão encarregada de investigar o trabalho infantil na Inglaterra mostrou-se indignado quanto à precarização de trabalho e de vida a que eram submetidas as crianças no sistema fabril, situação denunciada quando reproduz e analisa partes desses relatórios em *O Capital*. Relatou que muitas crianças tinham uma jornada de trabalho das 6hs da manhã até as 20hs, 22hs ou ainda 24hs e, assim, crianças de apenas sete anos de idade enfrentavam, normalmente, uma jornada de trabalho de 15hs ou mais. Marx aponta, com base nos dados apresentado pelos fiscais do trabalho infantil, que o tempo de repouso das crianças era muito curto, principalmente ao se considerar o tempo gasto com alimentação, higiene e com o vestir-se, além do tempo para locomover-se da casa até a fábrica, não restando, portanto, tempo para brincar e estudar. A extensão da jornada de trabalho era apenas um dos aspectos da precarização do trabalho, pois se somava a este os riscos de acidentes, o calor insuportável, condições insalubres, ruídos ensurdecedores, entre outros. Marx salientava que o trabalho nas fábricas não exigia das crianças nenhuma formação intelectual e, assim, além da degradação física, as crianças também estavam sendo embrutecidas espiritualmente.

Diante disso, o Parlamento Inglês, ao constatar que os capitalistas estavam destruindo fisicamente e intelectualmente a classe trabalhadora, estabelece algumas normatizações quanto à redução da jornada de trabalho e também institui a obrigatoriedade do ensino primário a todas as crianças que trabalham nas fábricas. Obviamente, os capitalistas criaram enorme resistência à efetivação da lei, lutando contra a intervenção do Estado no setor produtivo e criando mecanismos para burlar a lei tornando ilusória a obrigatoriedade do ensino.

Marx sinaliza ainda que apenas com o intuito de cumprir com a lei da obrigatoriedade escolar foram criadas muitas escolas sem o mínimo necessário para atender com qualidade essas crianças, haja vista que em uma sala de aula

chegavam a ficar 75 crianças acima de três anos de idade. Tais instituições tinham por objetivo emitir certificados de frequência escolar em massa, buscando aumentar as estatísticas das crianças instruídas oficialmente, sendo que, estes atestados, em sua maioria, eram assinados por professores que sequer sabiam ler. Por outro lado, há que se dizer que haviam professores competentes, mas que pouco ou nada conseguiam fazer em prol do ensino, tanto pela falta de estrutura física como pedagógica da escola. Os inspetores de fábrica também “denunciavam a lamentável situação das pretensas escolas, cujos certificados eram obrigados a aceitar como legalmente válidos” (idem, p. 457).

No Brasil, o ensino noturno inicia neste mesmo período, mais especificamente, na segunda metade do século XIX. De acordo com Paiva (1983), a primeira escola noturna foi criada em São Bento, no estado do Maranhão no ano de 1860, e foi dirigida por João Miguel da Cruz. A autora ressalta que a partir de 1870 quase todas as províncias criam escolas noturnas, somando um total de 117 escolas em 1876.

Para Furlani (1998) as autoridades da época justificavam a necessidade de escolas noturnas por conta do alto índice de analfabetos adultos e, utilizando-se de dados apresentados por Primitivo Moacyr, elenca as escolas noturnas que começaram a funcionar nas províncias no período compreendido entre 1869 e 1886, a saber: Amazonas, Grão-Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Paraná. Sob o ponto de vista de Paiva (1983), com intuito de oferecer um mínimo de escolarização para a população analfabeta, projetos e práticas educacionais passam a ser articulados para o ensino desses jovens e adultos trabalhadores, criando-se os cursos primários noturnos, as escolas dominicais, as conferências populares e cursos profissionalizantes nas mais diversas localidades.

Cabe explicitar, que as escolas noturnas de instrução primária no Brasil surgem como instrumento de implantação e conservação da ordem capitalista. Costa (2012, p. 15), ao falar das primeiras escolas noturnas ainda na época do império, salienta que “[...] sua existência concorria para a implantação e preservação

da citada ordem de duas formas: via produção de consenso, e via justificação da violência”. Os sujeitos atendidos pela escola noturna, de um lado, se submetiam a disciplinas e saberes necessários à formação para mercado de trabalho capitalista e, por outro, contribuíam para a criação de um modelo de cidadão educado, modelo este que não atingia a todos, mas definia quem estava ou não dentro da ordem, bem como quem deveria ser perseguido e reprimido. Nesse contexto, alguns indivíduos buscavam a escolarização, enquanto outros, ou por não ter acesso ou por não ter ciência da importância desta, a rejeitavam.

A escola noturna no Brasil ganha espaço com a reforma educacional empreendida por Leôncio de Carvalho no ano de 1879. Definiram-se instruções que norteariam a implantação dos cursos, estabelecendo metas, tais como: público a ser atendido, calendário, regime de trabalho e remuneração dos professores, exames, certificados, funcionamento das inspeções, entre outros. Os cursos compreenderiam a mesma estrutura do diurno, ou seja, as mesmas matérias, os mesmos professores, o mesmo local físico e, num primeiro momento, se destinaria às pessoas do sexo masculino, maiores de 14 anos, livres ou libertos, vacinados e saudáveis. Portanto, não tinham direito de frequentar a escola as mulheres trabalhadoras e escravos, bem como as crianças trabalhadoras. Estas escolas, inicialmente, passaram a funcionar nos prédios escolares existentes, sob responsabilidades dos mesmos professores que recebiam apenas uma gratificação de pro labore e, dessa forma, as escolas noturnas passaram a funcionar com infraestrutura precarizada e com pouco investimento por parte do governo imperial (PAIVA, 1983).

Paiva (1983, p.75) aponta alguns aspectos relativos à criação das aulas noturnas nas províncias e a educação de adultos:

Com relação à educação dos adultos, ela se desenvolve – de forma precária e irregular – a partir de 1870, quando quase todas as províncias criam escolas noturnas. A criação de tais escolas, entretanto, estava (com algumas exceções) ligada à valorização da educação em si mesma, sem considerar o seu aspecto instrumental e sem adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população à qual eram destinadas.

Carvalho (2001, p. 27) corrobora a posição acima referenciada de que a

educação noturna desde a sua origem é destinada à classe trabalhadora, lembra também que a legislação de meados de 1880, apontava algumas características peculiares desse ensino, como referência: “[...] aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitem frequentar cursos diurnos” e servem “ao homem do povo que vive de salário” (ibidem).

Importa dizer que a partir do momento em que a sociedade se modernizava e se urbanizava, alguns saberes são instituídos socialmente como necessários, tais como: a leitura, a escrita, as quatro operações matemáticas, o sistema de pesos e medidas, incluindo-se normas de conduta higiênicas e morais. Todavia, não se pode esquecer que esses saberes são impostos pela elite às classes trabalhadoras, bem como se sabe que não era do interesse dessa elite incluir os saberes científicos, filosóficos e culturais nesse rol de saberes, pois tinham como objetivo proporcionar um ensino mínimo que incluísse esses sujeitos na categoria de alfabetizados. No entendimento de Costa (2011, p. 4): “A escola, definida como meio de propagar estes saberes, torna-se então essencial, embora precária”.

Assim, as altas taxas de analfabetismo acompanharam toda a história da educação no Império. A precariedade se intensificava quando se tratava de cursos noturnos, já que o Estado não tomou para si a responsabilidade da educação nas escolas noturnas, tal como fazia nas escolas diurnas para meninos e meninas. Sendo assim, os cursos noturnos passaram a ser promovidos pela iniciativa particular, ou seja, pela elite econômica e intelectual que aspirava postos de poder na vida política da corte, preenchendo, dessa forma, a lacuna deixada pelo estado, pois este se limitava a incentivar com pequenos subsídios, adotando uma conduta fiscalizadora (COSTA, 2011).

Isso se confirma na análise feita, anteriormente, por Oliveira (2003), pois ao se referir aos gastos do estado com a escola noturna, afirmava que estes eram insignificantes, tendo em vista que se resumia ao pagamento de gratificação aos professores que davam aulas no diurno, pela abertura delas à noite, gastando-se assim menos com eles do que com mestres especiais. E como defensor da descentralização, enfatizava que ao dar liberdade aos municípios nas questões

referentes ao ensino e criação de escolas noturnas, não seria necessário que o Estado mantivesse as mesmas.

A legislação, num primeiro momento, tratava exclusivamente da instrução primária para adultos em horários livres, sinalizando a necessidade da instrução para homens pobres e trabalhadores, e que buscavam seu sustento durante o dia, mas, de acordo com Costa (2011), essa população pobre e trabalhadora não se constituía só de adultos que buscavam pelo sustento durante o dia, mas inclusive por crianças trabalhadoras que complementavam a renda da família e que precisavam frequentar ao lado desses adultos, as cadeiras das aulas noturnas das associações existentes.

Cabe lembrar que o Estado, no ano de 1872, quando estabeleceu instruções para o funcionamento da escola noturna, definiu que esta seria para maiores de 15 anos e que necessitavam ser alfabetizados e, por consequência, aproveitar as horas perdidas em distrações “nocivas”. Costa (2011) explicita que a sociedade imperial considerava “distrações nocivas” os lazeres e horas de reflexão da classe trabalhadora. Logo, apesar da determinação para que as crianças não frequentassem o ensino noturno, o público atendido nas escolas noturnas não era definido pelo critério de idade, mas sim pela condição socioeconômica, tendo em vista que os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora ingressavam nas atividades laborais muito cedo, realidade esta que se mantém até os dias de hoje.

Oliveira (2003) ressalta que apesar do estado imperial instituir diretrizes com o objetivo de promover e organizar os cursos noturnos, estes não conseguiram se manter por muito tempo, uma vez que as escolas noturnas eram pouco frequentadas. Lembra que o número de matrículas considerado elevado no início do ano diminuía consideravelmente no decorrer deste e, sendo assim, a grande maioria delas foram extintas, de acordo com informações contidas no relatório apresentado no ano de 1887, que indicava a existência de seis cursos noturnos, cuja frequência média era de 155 alunos.

A expansão do ensino noturno é retomada a partir do século XX. Com a industrialização em ascensão, aumentando a procura por cursos secundários e profissionalizantes por quem já estava no mercado de trabalho ou por quem queria

ingressar nele. Outro fator que favoreceu a criação de escolas noturnas foi determinado por interesses político-eleitorais e, assim, os cursos noturnos se instalaram de forma precária em prédios onde funcionava o ensino diurno sem uma organização que atendesse às especificidades desse alunado.

Em 1928 com a reforma do Distrito Federal, os cursos noturnos passam a funcionar sob nova designação – cursos populares noturnos, com a missão de ministrar o ensino primário elementar em dois anos a adultos analfabetos. Tal reforma não se efetivou por completo por conta da revolução de 30, mas mesmo assim aumentou significativamente as matrículas nos cursos elementares noturnos.

Em 1932 Anísio Teixeira, que voltava de seus estudos nos Estados Unidos, deu continuidade na efetivação da reforma iniciada em 1928, realizando algumas modificações merecedoras de destaque, como por exemplo o Decreto 4.299, que reformava o ensino elementar de adultos, organizando-os em cursos de continuação e aperfeiçoamento. Tais cursos deveriam ser práticos, de artes e ofícios para os que nele desejassem ingressar; os cursos de aperfeiçoamento eram para quem já possuísse uma profissão definida e os cursos de oportunidade organizados de acordo com os interesses dos alunos e conforme expectativa de emprego, todos com funcionamento no período noturno, sem seriação especial de matérias e de acordo com as condições e interesses dos alunos. Sendo assim, a instalação dos cinco primeiros cursos aconteceu no ano de 1934, quando houve uma grande demanda, a qual não foi atendida imediatamente. Verificando-se que a maior demanda estava ligada às atividades comerciais, em 1935 abriram-se mais quatro centros de ensino com novos cursos divididos em: básico, de informação e especializados (PAIVA, 1983).

Interessa destacar, ainda, de acordo com a concepção de Paiva (1983), que a experiência do Distrito Federal foi muito valiosa não somente no que concerne à educação de adultos, mas com relação ao processo educacional como um todo. De acordo com a autora, a experiência do Distrito Federal foi decisiva, pois pela primeira vez se fazia uma intervenção no sistema educacional por motivos ideológicos, salientando que “[...] passamos do momento da utilização da educação como

instrumento da luta entre grupos dominantes pela hegemonia para o momento da disputa ideológica dentro do terreno educacional” (idem, p.172).

A partir dos anos 1940, a educação de adultos passa a estar inserida na política global do governo brasileiro para que todos, do campo ou da cidade, tivessem acesso à escola, buscando assim resolver o grave problema do analfabetismo da população pobre. E, nessa direção, nos anos 1950 e 1960 aumentou-se a demanda pelos cursos noturnos, sendo que, de acordo com Furlani (1998, p.21): “[...] o ensino noturno aparece como o único que torna possível o acesso à educação das crianças e jovens que, precocemente, passam a integrar o mercado de trabalho”. A autora explicita que a necessidade de melhorar o orçamento familiar levou um grande contingente de crianças e adolescentes das classes populares a ingressar precocemente no mercado de trabalho, refletindo negativamente na questão educacional e aumentando significativamente a categoria do trabalhador estudante.

3.5 Trabalho diurno e escola noturna: a formação da classe trabalhadora na sociedade capitalista

O mais grave na relação entre escola e formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez de tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar seu saber, sua ciência e sua consciência.

(Arroyo, 1980, p. 23)

Nesta parte do trabalho busca-se compreender criticamente as condições de escolarização dos trabalhadores estudantes do ensino noturno, em especial os que frequentam a educação básica, refletindo sobre o papel da escola noturna e se esta, na atual configuração social, tem respondido às necessidades educacionais, políticas, culturais e sociais da classe trabalhadora.

É sabido que a escola noturna, apresenta um conjunto de características peculiares, haja vista que recebe um alunado que além de estudante é trabalhador e

que normalmente, após uma longa e exaustiva jornada de trabalho para chegar à escola, enfrenta algumas barreiras, tais como: dificuldade de locomoção, falta de alimentação, cansaço, sono, além da falta de tempo para realizar as atividades extraclasses, entre outros (FURLANI, 1998; CARVALHO, 2001). Tais questões, segundo Carvalho (2001, p.13), contribuem para que cada vez mais seja oferecido à classe trabalhadora um ensino “[...] “resumido”, “condensado”, que dificilmente colocará o trabalhador em face dos conteúdos de conhecimento científico”.

A situação de precarização em que vivem as famílias da classe trabalhadora na contemporaneidade faz com que seus integrantes se insiram cada vez mais precocemente no mercado de trabalho, seja no trabalho formal ou informal. Tal contexto faz com que um grande contingente de crianças e jovens abandonem a escola por circunstâncias diversas, mas, principalmente, para ajudar na renda familiar, tendo em vista que para muitos deles impõe-se uma realidade incompatível com a manutenção na escola, criando um ciclo vicioso de difícil transposição: a necessidade de abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que, com pouca escolaridade, encontrará dificuldades em conseguir melhores condições profissionais, mantendo por vezes gerações aprisionadas ao trabalho informal e aos subempregos (CARVALHO, 2001; DE GRAZIA, 2007).

Diante desse quadro, muitos trabalhadores retornam aos bancos escolares cientes de que a escolarização poderá proporcionar novas oportunidades no campo profissional e, precisando combinar trabalho e estudo, obrigatoriamente, fazem a opção pelo período noturno, vivenciando cotidianamente uma dupla jornada, ou, no caso das mulheres, uma tripla jornada, somada ao trabalho e ao estudo a jornada do trabalho doméstico ainda centralizado na figura feminina da casa. Considerando o ponto de vista de Carvalho (2001), quem estuda à noite quase sempre enfrenta um terceiro período de trabalho, obviamente para aqueles que encaram o estudo como um trabalho.

Ao tratar da escolarização da classe trabalhadora é mister ressaltar a pesquisa realizada por Carvalho (2001) com trabalhadores estudantes de Ribeirão Preto/SP, no ensino fundamental noturno, por ter um caráter pioneiro e também pela

qualidade de sua pesquisa, servindo de referência a muitos outros pesquisadores. A autora investigou as dificuldades dos trabalhadores estudantes em conciliar trabalho e estudo, cujas contribuições são apresentadas na obra “Ensino noturno: realidade ou ilusão”, editada em 1984.

Ao tomar os alunos da escola noturna como sujeitos da pesquisa, a autora o fez com o objetivo de conhecer melhor a relação entre escola e processo produtivo, partindo de uma questão fundamental: quais são as condições para o ensino e aprendizagem quando os alunos são sujeitos inseridos no mundo do trabalho, como força produtiva? Após trabalhar com questionários e entrevistas, envolvendo alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores enfatiza, entre outras questões, que o que caracteriza a vida desses sujeitos é o trabalho: “[...] é ele que fixa os limites do estudo, do lazer e do descanso” (idem p. 93). Ressalta que o período noturno é, de fato, reservado para os filhos de trabalhadores manuais, sendo eles mesmos já trabalhadores e, portanto, considerado um período em que o estudo é “mais sacrificado”.

Em sua análise, Carvalho (2001) evidencia o caráter de classe da escola capitalista, expresso na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Prossegue dizendo que a escola participa ao mesmo tempo da reprodução do trabalhador e do empregador, coexistindo, portanto, em seu interior forças contraditórias. Apesar de mostrar, aparentemente, uma proposta igualitária, sabe-se que a escola não é acessada igualmente por todos, bem como seu significado não é o mesmo para as diferentes classes sociais.

Nessa direção é pertinente a colocação de Kuenzer (2007, p. 1170-1171):

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética.

Carvalho (2001) também defende a necessidade de se estabelecer um diálogo entre o trabalhador e o conteúdo real da aprendizagem, entre a prática escolar e profissional para que o trabalhador conheça os meios de superação de sua condição social bem como os limites e possibilidades que lhe são impostos pela sociedade mais ampla. Saliencia ainda que nos discursos dos alunos evidencia-se que os mesmos, apesar de terem representações positivas sobre a escola, principalmente no que se refere à convivência e amizade vivenciadas neste espaço, tem ciência da fragilidade do currículo e desconfiam da existência de certo controle através das disciplinas ensinadas. Mesmo que de forma ambígua, percebem que o trabalho é realizado pelo empregado e que, no entanto os frutos não são deles, e sim do empregador, compreendendo, mesmo que de modo fragmentado, a contradição entre capital e trabalho:

O trabalhador- estudante não tem ilusão alguma quanto ao que vai aprender na escola. Sabe que precisa passar por ela, como pré-requisito para conseguir ocupações regulares e estáveis, já que “no trabalho exigem o estudo para entrar, mas lá dentro não precisa”. As práticas escolares são seguidas e temidas, mas eles sabem exatamente o que elas valem (CARVALHO, 2001, p. 101).

Importa lembrar que a fala acima mencionada faz parte dos dados coletados pela autora em 1984. É pertinente dizer, com base nos dados empíricos desta pesquisa, que esta fala é atual, pois os trabalhadores/estudantes por nós pesquisados, de um modo geral, não seguiram o percurso normal de escolarização, afastando-se da escola em algum momento da vida e, hoje, sentindo-se inseguros e fragilizados frente a um mercado com cada vez menos postos de trabalho e por isso cada vez mais competitivo e exigente, sentem a necessidade de retomar os estudos para elevar o seu nível de escolarização. No entanto, ao mesmo tempo, que demonstram ter ciência da fragilidade e dualidade da escola, também acreditam que ela pode proporcionar um futuro melhor. Carvalho (2001, p. 92) frisa que trabalho e escola se interligam de tal modo na vida desses sujeitos que é “[...] impossível falar de um sem lembrar do outro, não porque se completam, mas porque constituem o cotidiano sofrido”.

Terribelle (2006) também pesquisou trabalhadores/estudantes matriculados no período noturno, buscando compreender suas representações, convicções, expectativas, condições sociais e culturais. A autora explicita que:

Diante da desestruturação da educação, do trabalho predatório e do abandono, o que ainda prende esses jovens à escola é o simples fato dela figurar como a única possibilidade para um emprego melhor e para a ascensão social, demonstrada em suas representações sobre essa instituição. Os jovens valorizam o direito de estudar, não porque esse direito lhes seja garantido de fato, mas porque acreditam ser esse caminho o único para sair das condições de vida precária que fazem parte [...] Com os estudos muitas vezes interrompidos devido ao trabalho precário, os jovens não se afirmam como cidadãos, pois ainda permanece sobre a simbologia do trabalho como profissão estável e reconhecida e da educação, como fatores constituintes da identidade social e determinantes para a dinâmica das relações sociais (idem, p.80-81).

A inserção dos jovens no mundo do trabalho, segundo a autora, de um modo geral está relacionado à busca por identidade, autonomia, liberdade e consumo de mercadorias; entretanto, nas camadas menos favorecidas, a busca pelo trabalho na maioria das vezes é unicamente para ajudar no sustento da família. Sendo assim, diante da necessidade de trabalhar, e em época de escolarização, muitos desses jovens passam para o ensino noturno consumindo grande parte do dia com horas de trabalho somando-se às horas de estudo na escola e, assim, restando poucas horas para se dedicar a atividades culturais, consideradas fundamentais para a construção da identidade do sujeito.

É sabido que o não acesso aos bens culturais e a ausência ou precária escolarização, por sua vez, contribuem para a manutenção das condições de exploração próprias do modo de produção capitalista. Marx e Engels (2005) já alertavam que para superar o sistema vigente onde impera a hegemonia burguesa, a classe trabalhadora precisa dominar o conhecimento que a classe dominante domina.

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidos, ao mesmo tempo, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As ideias dominantes são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas as relações materiais dominantes compreendidas sobre a forma de ideias; são, portanto, a manifestação das relações que transforma uma classe em dominante; são

dessa forma, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominem como pensadores, como produtores de ideias, que controlem a produção e a distribuição de ideias de sua época, e que suas ideias sejam, por conseguinte, as ideias dominantes de um tempo (idem, p. 78).

Não há dúvidas que se faz necessário proporcionar aos trabalhadores uma formação que transcenda aos interesses e ideologias burguesas. Contudo, é sabido que a escola se constrói, historicamente, à luz das demandas do capital e, portanto, tem por finalidade atender aos interesses da burguesia e não da classe trabalhadora.

Pesquisas que discutem o ensino noturno (CARVALHO, 2001; SPOSITO, 1989) apontam a rotatividade de professores como um fator que tem fragilizado ainda mais o ensino noturno, visto que estes, no limite da exaustão física, desistem desse turno ou se afastam do trabalho através de licenças, não se estabelecendo, dessa forma, um vínculo mais próximo entre professor e aluno e, assim, comprometendo a transmissão/assimilação dos conteúdos que se dá de forma fragmentada e incipiente.

Cabe sinalizar que tanto estudantes quanto professores são vítimas da precarização do trabalho. De um lado tem-se os alunos que após 8 ou 10 horas de trabalho intenso encontram-se desmotivados e cansados para enfrentar mais 4 horas de estudo, buscando na escola, conforme já referenciado, apenas elevar a escolarização, conquistar uma certificação. Por outro lado, encontram-se professores cuja situação se assemelha a dos alunos, pois na maioria das vezes lecionam no período diurno e para complementar a renda ou carga mínima exigida de trabalho prolongam suas jornadas para o período noturno.

Carvalho (2001) destaca o depoimento de alguns professores que identificam o lecionar à noite com fazer uma boa ação:

São mais difíceis, mais revoltados, custam para aprender, faltam muito, fazem muito barulho. Mas é melhor lecionar à noite porque esses alunos são os mais necessitados. São os que mais precisam e os que menos recebem. Recebem menos, mas não por culpa dos professores: os professores sabem que não podem exigir dos alunos porque eles não têm tempo nem

disposição física para fazer as lições. Por isso, saem da escola sem saber nada. Pensam que o estudo vai servir para um futuro melhor, mas estão iludidos, pois não aprendem nada (idem, 2001, p.50).

Na fala da professora está explícito que ela reconhece que existem diferenças entre alunos do diurno e do noturno, conhece suas dificuldades e o que pensam da escola e, apesar das dificuldades encara o desafio de ser professora do noturno. É sabido que não basta pensar em reformas e mudanças no espaço da escola pautadas em reestruturação de currículos, metodologias diferenciadas, dentre outras. Pensar uma escola de qualidade e que possa mudar a realidade do trabalhador só pode se concretizar a partir de uma política de estado voltada para esses agentes. Entretanto, como pensar em políticas que atendam às especificidades do trabalhador/estudante, considerando que a função do Estado moderno, no dizer de Tonet e Lessa (2012, p. 93):

[...] não importa em que mãos esteja e quais sejam as suas formas é, em sua essência, garantir a reprodução do capital. Independente de qual partido político esteja no poder ou das intenções pessoais dos ocupantes de seus cargos, o Estado está, em última análise, a serviço do capital. Os ocupantes de seus postos de alto comando são “personificações” do capital. Mesmo o Estado democrático, como já vimos, nada mais é do que uma forma específica de atendimento dos interesses do capital.

Nosella (1998), ao fazer um balanço sobre a escola brasileira no final do século, enfatiza que o populismo educacional ensinou ao povo o caminho da escola, onde se faz cultura. Todavia, ensinar o caminho da escola não é ainda oferecer uma boa escola, o que significa que a burguesia viabilizou o acesso da classe trabalhadora à escola porque na atual configuração do trabalho, “um trabalhador alfabetizado” produz mais. Explícita, também, que com a democratização do acesso à escola o rigor científico se afasta dela, se deforma o método e rebaixa a qualidade. É pertinente esclarecer que essa é uma constatação histórica, mas não necessariamente uma determinação de causa-efeito que incompatibiliza democratização e qualidade.

Hickmann (1992) também realizou pesquisa em uma escola pública noturna com alunos de 5ª a 8ª série, sendo os sujeitos do estudo alunos-trabalhadores,

buscando compreender as representações que os mesmos tem sobre o cotidiano escolar e do mundo do trabalho, o movimento constante desses sujeitos, o de ir e vir para a escola. Conclui, dentre outras questões, que este movimento traduz um processo que se encontra subordinado e enraizado às determinações do trabalho. Ressalta que estudar à noite não é uma questão de opção, mas sim de imposição da realidade da sociedade brasileira. Afirma que os depoimentos dos alunos trabalhadores pesquisados permite conhecer melhor a dimensão de pauperização e degradação em que se encontra a classe trabalhadora.

Arroyo (1995) enfatiza que é necessário defender o direito dos trabalhadores à educação e não apenas defender a escola para todos. Esclarece, também, que defender a democratização do acesso à educação, ao saber, à cultura, certamente dará mais sentido político para a luta por mais e melhores escolas, material didático de qualidade, profissionais qualificados para exercer um trabalho competente. E, nessa direção sinaliza que:

A escola onde todos passam um tempo cada vez mais longo, passou a fazer parte da lógica da sociedade capitalista e hoje, nos países avançados, constitui um dos mecanismos usados para distribuir cada um no seu lugar, no lugar que por capacidade e mérito comprovado e atestado lhe corresponde na divisão do trabalho. Entretanto, o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe continuam sendo sistematicamente negados, reprimidos e, enquanto possível, desestruturados, por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital (ARROYO, 1995, p.78).

É sabido que na atualidade a classe trabalhadora tem garantido o acesso à escola que oferta educação básica, entretanto, há que evidenciar que o direito a uma educação de qualidade continua sendo negado, pois a democratização do acesso não veio acompanhada de um ensino mais adequado às perspectivas e especificidades dos trabalhadores estudantes. É importante dizer que os documentos que versam sobre educação na escola pública, especialmente os que se concretizam a partir dos anos 1990, dão ênfase à democratização do acesso, destacando-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990 (UNESCO), que teve como objetivo estabelecer as diretrizes políticas e pedagógicas que norteariam a reforma educacional nos países periféricos e promover a universalização do acesso da classe

trabalhadora à educação básica. Contudo, verifica-se que a preocupação se limita a possibilitar acesso ao espaço físico e um mínimo de escolarização, não havendo uma evidência de preocupação em garantir a permanência e o acesso.

Ressalta-se que no Brasil, as mudanças implementadas no contexto educacional a partir desse período têm a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 como norte, cujas propostas se coadunam às propostas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos. Dentre as muitas diretrizes preconizadas nesta LDB, é preciso destacar o que expressa o capítulo 4º inciso VI - “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL,1996). Ora, quando se define “adequado às condições” isso significa na prática uma precarização, afinal, parte-se de uma realidade, a do trabalhador, como se esta fosse fossilizada e imutável, e daí se adequa, ou melhor, se precariza as condições de oferta. A saída, com certeza, seria adequar as condições de trabalho para possibilitar o estudo de qualidade.

Outra questão a ser levantada é a unificação formal do currículo que, de acordo com Carvalho (2001), não assegura a equalização das oportunidades educacionais, pois aulas no período diurno e no período noturno, após uma jornada de trabalho, configuram situações bem diversas e expressam a divisão de classes sociais que se reproduz no interior do ambiente escolar. Sendo assim, ao refletir sobre o que preconizam os documentos, sejam os produzidos na esfera internacional, ou em âmbito nacional, cabe pontuar que estes representam o esforço de uma ação orquestrada com a ideologia capitalista. Kuenzer (1996, p. 84) afirma que o caráter de priorização dispensado à educação básica é consequência da política neoliberal que caracteriza o Estado brasileiro neste momento histórico, ao qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que busca racionalizar o uso dos recursos finitos, retirar o Estado do financiamento das políticas sociais e, conseqüentemente, aumentar a flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo.

Diante disso, é oportuno salientar que já houve propostas para a educação do trabalhador e estudante noturno muito mais interessantes que as que vigoram hoje,

como, por exemplo, a proposta inicial da LDB 9394/96, que tinha como relator Jorge Hage. Este apresentou, inicialmente, um projeto que contemplava algumas especificidades do ensino noturno, conforme aponta Saviani (2006, p. 215):

se procurou voltar os olhos para a especificidade das condições de frequência à escola dos jovens e adultos trabalhadores. Por isso se previa horas de estudo durante a jornada de trabalho, condições para recepção de programas de estudo durante a jornada de trabalho, condições para recepção de teleducação no local de trabalho, oferta de trabalho em tempo parcial, em turnos de 4 a 6 horas, redução da jornada de trabalho em uma ou duas horas, sem prejuízo salarial, além de outras medidas visando garantir o acesso e a permanência do trabalhador na escola.

Entretanto, por alteração na correlação de forças políticas, elaborou-se um novo projeto, bem mais sucinto e com várias alterações, que foi aprovado e fixou, de fato, as diretrizes que orientam a educação até os dias atuais. É importante lembrar que o projeto aprovado retira do texto as questões específicas ao ensino básico noturno e, que a classe trabalhadora perdeu muito com tais mudanças, principalmente com relação à jornada de trabalho, pois de acordo com Saviani (2006), é a jornada de trabalho que deve se adequar à jornada escolar e não o contrário.

Alves (2005) salienta que a luta da classe trabalhadora contra o capital na conquista pela escola acabou revelando uma face inesperada, ou seja, inicialmente os trabalhadores reivindicaram a escola para si e seus filhos por acreditar que esta representava um caminho aberto à apropriação do saber e por compreender a importância da formação humanístico-científica. Entretanto, quando a escola chegou aos trabalhadores houve um aviltamento dos conteúdos científicos e culturais e, portanto, “[...] inviabilizada a possibilidade de, por meio deles, os trabalhadores terem acesso ao domínio da totalidade.” (idem, p. 164). Ou seja, os conhecimentos socializados dentro da escola na atualidade não possibilitam à classe trabalhadora uma formação erudita, tão pouco possibilita melhorar as condições materiais de vida.

De fato, com relação aos aspectos quantitativos (mais escolarização) não se pode negar que se avançou, democratizando o acesso dos trabalhadores e filhos destes à escola pública, porém, qualitativamente e, principalmente, no ensino

noturno, pouco se tem avançado, e esta continua como uma educação fragilizada e que, considerando a atual configuração do trabalho, nem mesmo para o capital tem sido de grande valia, uma vez que muitos empresários, utilizando-se de um discurso astuto, reclamam que a má qualidade da educação do brasileiro tem influenciado negativamente alguns setores produtivos.

De um modo geral, o capitalismo não recusa à classe trabalhadora o direito à escola. Porém, a escolarização idealizada pelos donos do capital exclui o trabalhador do acesso à cultura, aos saberes científicos e filosóficos. Klein (2007) sinaliza que a classe dominante busca formar seus filhos com condições de bem desempenhar suas funções laborais, preparando-os para dar continuidade no processo de gestão da sociedade, em harmonia com seus interesses de classe, enquanto para os filhos da classe trabalhadora oferece uma educação estritamente necessária para o desempenho de suas formações laborais e em consonância com o interesses dos capitalistas e não da classe trabalhadora.

Nessa direção, cabe dizer que ao mesmo tempo em que se universaliza a educação na escola pública, esta não a realiza plenamente. Ou seja, a burguesia esclarecida permite a instrução da classe trabalhadora, mas controla e reprime o saber para continuar guiando e explorando esses sujeitos, afinal sob o prisma da elite, permitir que os trabalhadores desenvolvam autonomia intelectual, implicaria a sua superação (ARROYO, 1995; SILVA, 2011).

A precarização do trabalho, principalmente os baixos salários, e a necessidade de lutar cotidianamente pela sobrevivência, na maioria das vezes, leva a classe trabalhadora a privilegiar interesses particulares imediatos, em detrimento de interesses mais amplos, da classe. De acordo com Klein (2007, p.10), muitos pais da classe trabalhadora esperam que a escola ensine coisas práticas para seus filhos, assinalando, dessa forma, um limite de conhecimento: “o horizonte técnico que lhes garanta a inserção rápida no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humanística que alie teoria e prática, ciência e técnica e lhes garanta uma compreensão sócio-econômico-política capaz de orientá-los na transformação de sua condição de classe”.

Diante disso, cabe refletir sobre as condições de escolarização e perfil dos trabalhadores estudantes do ensino noturno. No entendimento de Carvalho (2001) e Moura (2007), ao trocarem o ensino diurno pelo noturno para garantirem a subsistência, de um modo geral trazem consigo a marca do insucesso, que poderá inclusive se acentuar com a fragilidade da escola noturna. Moura (2007, p.112) nos dá um panorama de quem são estes alunos:

Estão inseridos no sistema produtivo (ou temporariamente fora dele), são os responsáveis pela produção dos bens materiais, mas são excluídos da participação desses bens. Representam, hoje, em algumas regiões do Brasil, da América Latina e de todos os países que compõem o considerado terceiro mundo, quase metade da população. E são um contingente tendencialmente crescente, a prevalecerem as atuais políticas e práticas educativas, produtoras de fracasso e exclusão escolar; são aqueles que, mesmo tendo uma história de vida, uma cultura acumulada e expressa através das formas mais diferenciadas possíveis, são desrespeitados, ignorados e marginalizados.

Corroborando com o autor, entende-se que o estudante da escola noturna apresenta peculiaridades que não são levadas em conta por quem elabora as políticas e práticas educacionais. Como se trata de uma escola frequentada pela classe trabalhadora, a formação se dá de forma fragmentada, incipiente, cujo objetivo é apenas desenvolver habilidades que permitam a estes sujeitos se adaptarem ao mercado de trabalho. Na colocação de Carvalho (2001), a escola noturna oferece um ensino precarizado, sem identidade própria, caracterizado muito mais como uma cópia mal feita do ensino diurno. Afinal, a organização do ensino noturno segue as mesmas diretrizes que norteiam a escola no período diurno, embora sabendo-se que o alunado do diurno é composto majoritariamente de estudantes que não trabalham.

Nesse contexto, se faz necessário refletir sobre o direito de igualdade preconizado na carta magna de 1988, que afirma em seu Art.5º, serem “todos iguais perante a lei” (BRASIL,1988). Porém, se o aluno do diurno chega à escola após uma noite de sono, descansado e o aluno do noturno após um dia de trabalho, cansado, com sono e na maioria das vezes mal alimentado, como dizer que todos são iguais? Carvalho (2001, p. 34) diz com muita pertinência que a situação dos cursos noturnos

quanto à organização escolar ou tipo de alunado que atende, não sofreu grandes alterações desde a sua origem, e “[...] continua sendo o lugar de escolarização dos que não podem ter o ‘privilégio’ de se dedicar apenas aos estudos”.

Nosella (1998) adverte que não é possível continuar fingindo que as escolas diurnas e noturnas se equivalem, pois certamente o aluno do diurno, cujo esforço se resume ao trabalho intelectual, apresenta larga vantagem sobre os sujeitos que se dedicam ativamente a uma jornada de trabalho de 8 horas diárias, em média, na fábrica, no comércio ou outras atividades e precisam estender esta jornada para mais 3 a 4 horas diárias, no período noturno para o trabalho intelectual.

É certo que além da jornada diurna de trabalho diurno, que implica em profundo desgaste físico, os estudantes enfrentam no período noturno dificuldades relacionadas às condições materiais de vida, dificuldades com transporte, sono, cansaço, além de falta de infraestrutura no espaço escolar, falta de segurança, falta de laboratórios para aulas práticas, o não atendimento na biblioteca, entre outros. Tais dificuldades somam-se à baixa produtividade e ao estigma social existente desde a criação do ensino noturno. Com relação a esta questão Almeida (2010, p. 56) aponta que:

Nenhuma providência é tomada, e o Estado continua se utilizando do ensino noturno como forma de expansão da escola diurna, para responder à pressão da demanda por maior número de escolas; não atenta para o fato de que a escola diurna tem características próprias, pois que se organizou para atender ao aluno com tempo e condições para dedicar-se às atividades próprias de seu período de formação.

A autora apresenta em seu estudo a experiência de um projeto de reestruturação técnico-administrativo e pedagógica realizada na rede estadual de São Paulo, no ensino noturno de educação básica, com 152 escolas, intitulado “Projeto Noturno”, cujo objetivo foi elaborar uma proposta efetiva de melhorias nesse turno de ensino. Salienta que, com dois anos de execução alcançaram-se melhorias significativas, evidenciando que é possível reestruturar o ensino noturno. Ainda com relação ao projeto, afirma que os alunos sentiram-se acolhidos e buscaram melhorar seu desempenho. Por outro lado, os professores “[...] passaram a entender a escola

como um espaço de estudo e não de aula: um lugar de “*como aprender*”, “*como estudar*”, “*como se relacionar*”. E com isso a escola passou a ter um potencial de transformação autossustentável” (ALMEIDA, 2010, p.65). Entretanto, de acordo com a autora, mesmo sendo notórias as melhorias nas escolas noturnas de São Paulo com a efetivação do projeto, este não teve vida longa, pois a Secretaria de Educação desconsiderou os resultados positivos e não deu continuidade ao projeto.

Carvalho (2001, p.95) realça que tanto o ambiente de trabalho como o escolar estão “[...] carregados de violências, de regulamentos, prescrições, promessas que condicionam um agir”. Todas essas promessas de benefícios constituem forma de violência invisível e que circula no interior das relações capitalistas tendo em vista que não são dadas aos trabalhadores, de maneira geral, condições para sua realização.

Nessa direção, compreende-se que apesar das propostas educacionais, expressas nos currículos, nos Projetos Políticos Pedagógicos, nas Diretrizes, aparentemente se mostrarem iguais, seja para trabalhadores ou para a elite, sabe-se que se consagra uma desigualdade de acesso da classe trabalhadora, seja para graus superiores de escolarização, seja aos saberes sistematizados. É evidente, portanto, que a escolarização dos trabalhadores se dá “por baixo” e, nesse sentido, a escola na concepção de Carvalho (2001, p. 19) “[...] é quase exclusivamente um “aparelho de distribuição” dos indivíduos em categorias sociais pré-determinadas”.

Ainda com relação aos alunos do noturno, Freitas (1995) explicita que para os trabalhadores estudantes desse turno a escola é injusta, pois proporciona um conhecimento parcial e tendencioso, haja vista que é menos rigorosa na seleção dos conteúdos, nas formas de avaliação, tolerando atrasos, faltas, entre outros, proporcionando meios de favorecer a adaptação desses alunos à sociedade e ao trabalho, sem se preocupar em criar mecanismos para que esses agentes se apropriem do conhecimento sistematizado historicamente, condição que permite o agir politicamente e conscientemente perante a ordem social vigente.

Ademais, corrobora-se com a concepção da grande maioria dos trabalhadores e estudantes que acreditam ser a escola um caminho para melhorar as condições

materiais de vida, também, acredita-se que esta instituição é uma mediação para a formação da consciência dos homens a respeito do mundo. No entanto, como pensar em uma escola que possibilite aos sujeitos uma formação integral, emancipatória nas condições em que está posta, especialmente a escola noturna? Na atual conjuntura, de acordo com Carvalho (2001), esta instituição tem falhado até mesmo na preparação desses trabalhadores para o mercado de trabalho como quer a sociedade capitalista, pois os alunos saem da escola, especialmente os dos cursos noturnos, despreparados para atender às expectativas do mundo do trabalho contemporâneo.

Assim, apreende-se que a relação entre trabalho e escola é uma relação conflituosa, se por um lado a escolarização é fator determinante para que o trabalhador conquiste um emprego melhor, melhorando conseqüentemente a qualidade de vida, por outro o trabalhador não dispõe de tempo suficiente para se dedicar a essa atividade. É por isso que frente a esta situação, a maioria dos trabalhadores escolhem o trabalho que é o que garante a sua sobrevivência, mesmo que precário e muitas vezes desumano. Apenas uma pequena parcela enfrenta mais uma jornada de estudo à noite, mesmo com todas as dificuldades. De acordo com Oliveira (2011) muitas das ações realizadas pelos trabalhadores, anteriormente e/ou posteriormente à jornada de trabalho, são partes integrantes do tempo gasto com o trabalho. Nesse sentido destacam-se, principalmente, as horas gastas com a escolarização e/ou formação profissional.

CAPÍTULO 4 - TEMPO DO TRABALHO E DO TRABALHADOR/ESTUDANTE DO ENSINO NOTURNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOS DADOS

O empenho neste capítulo tem por propósito trazer à tona a materialidade de vida do trabalhador/estudante da educação básica no ensino noturno, com um recorte para o contexto do município de Guarapuava-PR, buscando, especialmente, detectar se o tempo de trabalho tem determinado ou não e de que forma os demais tempos sociais, em especial o tempo de estudo. Esclarece-se que estudar os sujeitos específicos dessa cidade não significa nos ater apenas a esta realidade, mas entender que esta nos possibilita a compreensão de uma realidade mais ampla, as condições materiais de vida da classe trabalhadora de forma geral, em especial perceber como se dá a escolarização desses sujeitos.

Para isso, inicialmente, apresenta-se sumariamente os primeiros passos da pesquisa e o contexto das escolas participantes; na sequência analisa-se o movimento histórico do município de Guarapuava, dando ênfase a seus aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais, dialogando com indicadores estatísticos atuais, objetivando, dessa forma, compreender a realidade do município no momento presente e assim adentrar na análise e discussão dos dados coletados, tendo sempre presente a orientação teórica apresentada ao longo dos capítulos I, II e III.

Sendo assim, a partir do material empírico, organiza-se o texto com as seguintes categorias: Mulher, trabalho e educação; Trabalho e tempo de trabalho; Tempo de Estudo, Tempo de descanso e de lazer. Salienta-se que no processo de análise o primeiro fato que saltou aos olhos foi o tempo dedicado ao trabalho dentro do espaço formal do mesmo, quando a grande maioria declara vivenciar uma jornada laboral de 8 horas ou mais por dia, sem estar incluso neste tempo os demais tempos dedicados ao trabalho e para além da jornada formal.

Para entender melhor esta questão, após tratar da pesquisa empírica, busca-se conhecer como se estabeleceram ao longo dos anos as relações de trabalho no município de Guarapuava. É pertinente esclarecer que não se tem a pretensão de analisar nos pormenores a constituição histórica do município, mas apenas trazer à

tona algumas questões que favorecem a compreensão da realidade do trabalhador/estudante da educação básica no ensino noturno.

4.1 A pesquisa: primeiras iniciativas e as escolas participantes

A partir de um levantamento inicial junto ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, constatou-se que vinte e três escolas ofertam a educação básica no período noturno no município de Guarapuava. Dentre estas, foram escolhidas para nosso campo de pesquisa cinco escolas, priorizando os seguintes critérios: escolas com número elevado de alunos no noturno, buscando assim uma amostragem significativa; que contemplassem ensino fundamental, médio e técnico; pela distribuição geográfica, contemplando escolas centrais e periféricas.

Com a definição das escolas e já de posse da autorização da Secretaria de Estado da Educação, que foi uma condição do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava para que a pesquisa pudesse ser efetivada, para a realização da pesquisa empírica entrou-se em contato com a direção e coordenação das referidas escolas para a apresentação do projeto de pesquisa e em conjunto definir datas e horários para a aplicação dos questionários.

Dessa forma, nos dias e horários agendados retornamos à escola e reapresentamos o projeto aos alunos selecionados; explicitamos os objetivos e a importância da veracidade das respostas, bem como o empenho em responder todas as perguntas para atender ao propósito do nosso estudo. Cabe ressaltar que a escolha dos alunos participantes se deu aleatoriamente, utilizando como critério o número de identificação na lista de chamada sem ter acesso ao nome do aluno, visando dessa forma uma maior neutralidade no processo de escolha dos participantes.

Do total de alunos de cada escola foram selecionados 25% dos presentes no dia da aplicação do questionário, alcançando um total de 544 questionários aplicados. O questionário aplicado foi elaborado com oito blocos temáticos, a saber: identificação, situação socioeconômica, trabalho x empresa, jornada de trabalho,

trabalho e renda, tempo de lazer, tempo de estudo e tempo de descanso (APÊNDICE).

Conforme já salientado a pesquisa empírica foi realizada em cinco escolas e todas compõem a rede pública estadual de educação da cidade de Guarapuava. Buscando preservar o anonimato das escolas participantes, fez-se a opção por identificá-las com as letras: A, B, C, D e E, cada uma referindo-se a uma escola, conforme tabela a seguir.

Tabela 1- Identificação e distribuição das escolas participantes da pesquisa

Escola	Localização	Cursos ofertados	Alunos participantes
A	Centro	Médio/Técnico	154
B	Bairro Batel	Fundamental/Médio	139
C	Bairro Industrial	Fundamental/Médio	117
D	Centro	Médio/técnico	71
E	Bairro Pérola do Oeste	Médio/técnico	63
Total			544

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

Escola A: localiza-se na região central de Guarapuava; iniciou as atividades em 1946, sob a denominação de Ginásio Estadual de Guarapuava e seu pólo de atuação alcançava as regiões de Pitanga, Campo Mourão, Pato Branco, Laranjeiras do Sul, Foz do Iguaçu e outras cidades do centro-oeste. Passou a oferecer cursos no período noturno no ano de 1950 com o curso ginásial. Em 1963 criou-se o curso científico noturno na área de cultura geral. A nomenclatura atual foi criada através do Decreto de Reorganização n.º 1385/75 de 23 de dezembro de 75, publicado em Diário Oficial do Estado do dia: 30/12/75 e reconhecido pela Resolução n.º 2.150/82 de 11 de agosto de 1982, publicada em Diário Oficial do Estado do dia 30/08/1982. No período noturno oferta as modalidades de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Subsequente.

Para conhecer melhor a clientela a escola realizou pesquisa com uma amostragem de 170 alunos. Com relação à situação sócio-econômica, os dados evidenciaram que 63% das famílias recebem de 2 a 4 salários mínimos, 22% de 5 a 7 salários. Nos períodos da manhã e tarde apenas 18% dos alunos têm trabalho remunerado e a grande maioria recebe menos de um salário, no período noturno 79% dos alunos são trabalhadores, a maioria desses contribuem no orçamento familiar ou são chefe de família. A pesquisa realizada pela escola mostrou que cerca de 55% das mães trabalham fora do lar. Poucas famílias acompanham os estudos dos filhos, alegando diversos motivos entre eles falta de tempo.

Escola B: localizada no Bairro Batel. Iniciou suas atividades em 1986 atendendo inicialmente Guarapuava e municípios vizinhos. Atualmente oferta cursos de Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Média modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Recebe alunos das mais diversas faixas etárias, sendo que a presença de homens e mulheres de 20 a 40 anos é mais intensa. De acordo com pesquisa realizada pela escola e cujos dados estão expostos no Projeto Político Pedagógico (PPP), os alunos desempenham funções diversas no mercado de trabalho e recebem em média até dois salários mínimos. Esta é uma escola que difere das demais por atender um público alvo distinto das escolas regulares tanto no que se refere ao seu funcionamento, organização curricular e pedagógica, bem como no perfil do alunado.

Escola C: está localizada no Bairro Industrial e foi fundada em 1941. Oferta Ensino Fundamental e Médio, totalizando 1201 alunos, sendo que, no ensino fundamental noturno é ofertado apenas o 9º ano e ensino Médio. A escola trabalha com um sistema bimestral, oferecendo recuperação contínua e paralela aos alunos com baixo rendimento. A caracterização da realidade socioeconômica dos educandos está explicitada no Projeto Político da escola (PPP/2012) e importa destacar algumas questões: dos alunos que frequentam a escola, 94% residem no bairro Industrial onde se localiza o estabelecimento de ensino e 6% residem em outros bairros. De acordo com pesquisa empírica realizada pela escola as famílias em sua maioria são compostas por quatro e cinco pessoas com uma renda familiar de um a dois salários mínimos. Aproximadamente a metade destas são dependentes

do Programa Bolsa Família. Apenas 24% das famílias dos alunos não recebem nenhum tipo de benefício. Com relação a escolaridade dos pais, a metade frequentaram apenas as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que 6 % dos pais e 8 % das mães são analfabeto(a)s.

Escola D: localizada no centro de Guarapuava, oferta Ensino Fundamental, médio e Normal (Formação de Docentes) e atende atualmente 1300 alunos. Iniciou as atividades no ano de 1912 com o nome de Grupo Escolar nº4. Em 1972, com a implantação da Reforma do Ensino pela Lei nº 5692/71, tornou-se Escola de 1º Grau, funcionando com classes de 1ª a 8ª séries. Pelo Decreto nº 1390 de 23 de dezembro de 1975, passou a oferecer Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau. No início do ano letivo de 2006, a SEED, através do NRE de Guarapuava autorizou o funcionamento nesta instituição o Curso de Formação de docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, assim o Estabelecimento passou a ofertar Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Normal (PPP/2012).

Dos seus alunos atualmente matriculados, cerca de 6% vem da zona rural, sendo que destes 5% pertencem às comunidades indígenas, e 94% vem da zona urbana, sendo que destes 36% são do centro e 64% dos bairros. Atende alunos procedentes de famílias onde mais de 70% das mães trabalham fora. A faixa de renda mensal por família é de aproximadamente de 2 a 6 salários mínimos.

Escola E: está localizada no Bairro Trianon - Jardim Pérola do Oeste e surgiu com a construção do Conjunto Habitacional Pérola D'Oeste, quando a COHAPAR doou um terreno para que fosse construída 01 escola, 01 creche e 01 igreja. A escola foi financiada pela FUNDEPAR, com o objetivo de ser uma escola do PREMEN, sendo concluída no ano de 1976. No ano de 1977 uma escola de 1ª a 4ª série, localizada em um bairro próximo a este conjunto, encontrava-se em péssimas condições. A Inspeção de Ensino mudou a mesma para o Jardim Pérola do Oeste para que fosse construída uma nova escola, a qual permaneceu até o início de 1979, retornando para seu bairro. Em 23 de julho de 1979 pelo Decreto Governamental nº 915/79. Em 1998 passou a ofertar o Ensino Fundamental e Médio, acrescentando em 2002 o termo profissional (PPP/ 2012).

Atualmente oferta as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por Blocos no período diurno e o Ensino Profissionalizante no noturno com os cursos em: Técnico em Segurança do Trabalho nas modalidades Subsequente e PROEJA - Educação de Jovens e adultos, Técnico em Informática Subsequente, Técnico em Agente Comunitário Subsequente, Técnico em Enfermagem Subsequente, Técnico em Edificações e Técnico em Cuidados da Pessoa Idosa.

4.2 Caracterização do contexto socioeconômico, político e educacional de Guarapuava-PR

Guarapuava⁷ localiza-se na região Centro-Oeste do Paraná, com uma área territorial de 3.121 km² e população estimada em 167.328 habitantes. Começou a ser colonizada em 1770 pelos portugueses e fundada em 1810, o nome da cidade é de origem Tupi – Guará (lobo) e Puava (bravo). Sua colonização teve início entre os rios Coutinho e o Rio Jordão, na freguesia de Nossa Senhora do Belém em 1819, alcançando seu *status* de cidade em 1871. É considerada uma região estratégica e sua importância regional se deu especialmente por ser até as primeiras décadas do século XX o segundo município em número de habitantes e o primeiro no tamanho territorial no Estado. Está classificada, de acordo com o último relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano – PNUD, entre os municípios com alto Índice de Desenvolvimento Humano - IDHM com uma taxa de 0.731 (BRASIL, 2013).

A economia do município inicialmente tinha por base a agricultura de subsistência para o consumo e a pecuária extensiva. Esta última foi a atividade predominante até o início do século XX, sendo também a base para a formação econômica, social e política do município. Todo gado produzido no sul era levado para a feira de Sorocaba, o que movimentou a região com a passagem dos tropeiros.

⁷O município de Guarapuava já foi um dos maiores do Brasil em extensão territorial. Ocupou mais da metade de todo o estado do Paraná a partir da região central até o oeste do Estado e também todo o oeste de Santa Catarina, fazia fronteira com o Paraguai, pelo Rio Paraná, com a Argentina pelo rio Iguçu e divisa com o Rio Grande do Sul pelo território do oeste Catarinense (MARCONDES, 1998).

Dessa forma, o tropeirismo foi determinante na abertura de caminhos, fundações de povoados e, de acordo com Marcondes (1998), os guarapuavanos, como tropeiros ou prestadores de serviços às tropas em trânsito, enriqueceram, compraram mais escravos, construíram casarões, passaram a ter uma vida com mais conforto. Segundo a mesma autora, o tropeirismo possibilitou grande progresso econômico, cultural e político, tendo em vista que dinamizou o comércio, divulgando notícias, conduzindo cartas, jornais, revistas estabelecendo um elo com o restante do país. Com o enfraquecimento da feira de Sorocaba, a partir do início do século XX a atividade de extração da erva-mate se fortaleceu, tornando-se um dos principais produtos paranaenses e Guarapuava passa a ser um centro produtor da erva no país, atividade esta que continua sendo importante para a região até a atualidade (MARCONDES, 1998).

A partir dos anos 1940, o setor econômico ganharia novo impulso com a vinda de madeireiros que se instalaram na região, estimulados pelo fato de Guarapuava ter uma das maiores reservas florestais do Paraná. Esse foi um fator que modificou, substancialmente, as relações de poder e a dinâmica social da cidade. As indústrias de madeira aceleraram o processo de urbanização e modernização. A partir dos anos 1950 a agricultura passa a ser mecanizada e economicamente significativa, o município torna-se grande produtor e exportador de grãos (soja, milho e trigo), erva mate e batatas (MARCONDES, 1998).

Porém, se faz necessário ressaltar que as melhorias na qualidade de vida com o incremento das atividades acima relacionadas não beneficiaram a todos, mas sim a uma minoria, os grandes proprietários, cujos interesses pautavam-se em melhorias próprias sem a intenção de melhorar as condições de vida da população pobre que continuou vivendo de forma miserável, com todas as formas de precarização no trabalho, excluídos do acesso à escolarização, cultura, lazer etc., situação que se mantém até os dias atuais, principalmente ao analisar o perfil socioeconômico do município, tendo como parâmetro os indicadores contidos no Atlas de Desenvolvimento Humano (BRASIL, 2013a).

Em um primeiro momento, ao olhar para os dados apresentados pelo IDHM, surpreendentemente, enxerga-se indicadores muito animadores, afinal a renda per capita média cresceu 90,13 % nas últimas décadas, saltando de R\$ 394,52 em 1991 para R\$ 750,09 em 2010 (BRASIL, 2013a). Todavia, não é esta realidade que se enxerga quando confrontado com os dados referentes à renda dos trabalhadores, o que parece não traçar o perfil real, tendo em vista que segundo a mesma fonte, 70,23% da classe trabalhadora vive com uma renda de no máximo dois salários mínimos e 17,77 % sobrevivem com uma renda de até um salário mínimo. Esses dados são corroborados por nossa pesquisa, ou seja, 22% dos trabalhadores/estudantes moram, se alimentam, estudam, pagam luz, água etc., com uma renda de até um salário mínimo. Sendo assim, não resta dúvida, ao olharmos para a história de Guarapuava e para os indicadores estatísticos, de que se trata de uma cidade pobre com uma classe trabalhadora excluída, superexplorada, sofrida, vivendo em condições de miserabilidade.

Cabe lembrar que a realidade concreta da classe trabalhadora de Guarapuava que torna o trabalhador produtor de mercadorias sem que, no entanto possa usufruir das mesmas, permite dizer que quaisquer que sejam os elementos que acompanham o sistema econômico ou atividades econômicas exploradas num dado momento histórico, a consequência será sempre, sob a hegemonia do capital, uma sociedade dual. Em Guarapuava, assim como no resto do mundo existem os muito ricos e os muito pobres:

[...] mostrando que o problema está na gênese do sistema, que não abarca a totalidade, que exclui para gerar riqueza, que premia por mérito e insere os “esforçados” em detrimento dos que não podem sequer competir, que aniquila a maioria para realçar uns poucos (BERNARDIM, 2006 p. 42).

A educação é outra questão que nos compete analisar, tanto pela realidade apresentada pelo município como pela importância para este estudo. Marcondes (1998) sinaliza que Guarapuava nas primeiras décadas de seu povoamento não possuía professores nem escolas. O ensino das primeiras letras era restrito aos varões, filhos de fazendeiros, sendo ministrado nas fazendas e restrito aos meninos. A educação das meninas ficava a cargo da mãe que ensinava trabalhos de agulha e

prendas domésticas, preparando-as para serem mães, esposas, castas e submissas. Somente a partir de 1836 as meninas passaram a ter acesso às primeiras letras, com o direito a ter professora e aprender as mesmas matérias que os meninos.

Herold Júnior (2012), ao discutir a escolarização no estado do Paraná e em Guarapuava, frisa que a sistematização institucional da educação pública no estado tem na criação dos grupos escolares, em 1903, um dos momentos mais significativos no sentido de formalizar um trabalho didático moderno e adequado ao atendimento das necessidades culturais, políticas e econômicas. Com relação a Guarapuava ressalta que, focando esta a partir do momento que deixou de ser freguesia (1871), nota-se que a sucessão de cadeiras providas e não providas responsáveis por aulas avulsas foi se tornando:

[...] mais frenética à medida que se aproximava o final do século XIX. Isso teve relação com uma maior interferência tanto pública como de particulares na abertura de colégios e/ou oferecimento de aulas preparatórias para os exames de admissão nos níveis subsequentes do ensino” (HEROLD JÚNIOR, 2012, p. 76).

De acordo com o mesmo autor, a criação do grupo n. 4 no ano de 1910, constituiu a materialização da modernidade pedagógica em Guarapuava, haja vista que apresentava turmas seriadas, diretor, professores com formação acadêmica, trazendo também a necessidade de novos métodos, materiais, estrutura de fiscalização e organização burocrática do trabalho docente. É a partir da sua instalação que as questões escolares ganham mais visibilidade no município, imprimindo contornos mais fortes em torno da tensão tradicional e moderna nos assuntos pedagógicos.

O autor considera que o desenvolvimento da escola pública em Guarapuava esteve atrelado aos processos de industrialização e urbanização da sociedade, em meio a uma das suas mais importantes crises. O autor ressalta que as questões educacionais se tornam mais relevantes para as autoridades locais e educacionais entre os anos 1930 e 1960. Os assuntos, fossem eles pedagógicos ou políticos, giravam em torno da importância que deveria ter a instrução uma vez que esta sinalizava o desenvolvimento e modernização da cidade. Contudo, foram intenções

que não se transformaram em ações concretas uma vez que o povo continuou com baixa escolarização.

Como já ressaltado, a educação em Guarapuava, desde os tempos mais remotos, é um privilégio das elites, mantendo-se assim até hoje. Muito embora nas últimas décadas o município tenha apresentado indicadores positivos com relação à escolarização e a educação tenha sido a dimensão que mais contribuiu para a elevação do IDHM (crescimento de 0,178) no ano de 2013, esta continua sendo motivo de grande preocupação: 40,14% dos jovens entre 15 e 17 anos não possuem o ensino fundamental completo e 55,51% dos jovens entre 18 e 20 anos não completaram o ensino médio. Há que se destacar, também, que apenas 51,92% da população de 18 anos ou mais concluíram o ensino fundamental (BRASIL, 2013a). A taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais de acordo com censo de 2010 está situada na casa dos 6%, diminuindo 8,04% nas últimas duas décadas (BRASIL, 2013a). Tais dados evidenciam a baixa escolarização da classe trabalhadora e, muito provavelmente, esta condição contribui para que permaneçam excluídos do mercado formal e quando incluídos recebam salários tão baixos.

Considerando os indicadores acima não se pode refutar que a cidade é constituída por uma população pouco escolarizada. Esta realidade é reflexo do processo histórico do município e suas consequências políticas como o coronelismo, clientelismo e assistencialismo. Estes são fenômenos que vêm desde os primórdios da colonização do município, que por sua vez é uma herança histórica da formação brasileira, e está presente até hoje em fenômenos como a compra de votos, as trocas de favores políticos, no uso da máquina pública, de meios de comunicação por parte da elite para se manter no poder entre outras.

Silva (2005) enfatiza que o município é marcado pela formação de grupos⁸ que dominam a política, influenciando fortemente a economia e impedindo, em alguns

⁸De acordo com Silva (2005, p. 22-23) a utilização da palavra grupo deve ser entendida no sentido de que as articulações político-econômicas, além de se realizarem entre partidos políticos, se realizam também entre estes e empresas e entre estes e instituições públicas etc. Nesse sentido, o grupo político ou político-econômico, de forma geral, não está sendo trabalhado como um agregado que tem vida própria, que se apresenta em um todo a partir de tradições, valores, bens materiais. Aqui, eles se constituem mais como uma vinculação para cumprir determinado interesse ou objetivo comum e, após o cumprimento desses, muitas vezes se desfazem. Por outro lado, em alguns momentos, a utilização

casos, o desenvolvimento local. Afinal, a sustentação dos mesmos depende de uma Guarapuava do jeito que está e não de mudanças na estrutura existentes e, por isso “[...] buscam conservá-la, mesmo que para isso preguem a mudança, numa contradição “novo” versus “velho” ou transformações versus permanências”. (idem, p. 23).

A autora também explicita que o poder político em Guarapuava se constitui por uma mescla de grupos político-econômico-familiares, com características tradicionais e de dominação. A autora enfatiza que em nove de abril de 1854 tomou posse a primeira Câmara Municipal de Guarapuava, presidida por Manoel Marcondes de Sá e faz a seguinte crítica:

Se a data não fosse informada, seria possível até pressupor que o ano seria o de 1990 ou de 2000 ou ainda de 2004, já que diversos sobrenomes das pessoas que então ocupavam os cargos de vereadores ainda permanecem gravitando. (SILVA, 2005, p.152).

Além dos anos elencados pela autora, acrescentamos o ano de 2014, pois a nosso ver a realidade continua a mesma, com os mesmos nomes ainda presentes no cenário político municipal. Ainda de acordo com a mesma autora não foram todas as famílias que conseguiram passar os cargos públicos de pais para filhos desde 1854; no entanto, algumas famílias, desde aquela época até a atualidade continuam na disputa por cargos políticos. Segundo Silva (2005), excluindo-se essas famílias que permanecem na disputa política, outros grupos políticos são formados por empresários de grande influência econômica na cidade e assim: “O poder político em Guarapuava é cíclico, sempre o mesmo grupo, da atividade agrária aos empresários que foram se modernizando economicamente” (idem, p.152).

Outra questão a ser colocada é a utilização do poder político dos meios de comunicação social, em especial, as rádios, que em sua maioria estão nas mãos de lideranças locais, para influenciar as massas, incorporando seus interesses no imaginário da população. Para Backzo (1985 *apud* SILVA, 2005, p. 158): “[...] é

da palavra grupo realmente refere-se a um agregado que tem vida própria, o que é apontado distintamente no texto.

através dos imaginários que uma coletividade constrói sua identidade (delimita um território e suas relações com o meio e com os outros), elabora uma certa representação de si e imprime, conjuntamente, crenças e valores comuns”. Nessa direção, Silva (2005) afirma que os imaginários sociais tornam-se eficazes no exercício do poder, reforçando que é no centro do imaginário social que se encontra a legitimação do poder. Legitimação essa que é um bem simbólico raro e duramente disputado e que se constitui em objeto de conflitos e lutas entre os grupos, sobretudo os políticos.

O poder político em Guarapuava expressa um ideário de renovação e desenvolvimento para a cidade, o que apenas esconde o atraso e o conservadorismo. Enquanto isso a população espera por mudanças que não acontecem, pois enquanto permanecem no poder os mesmos, dificilmente o cenário social sofrerá mudanças positivas para a população.

É possível compreender essa realidade a partir dos seguintes dados: dos aproximadamente 167.328 habitantes, segundo o último censo de 2010, 81.398 são considerados economicamente ativos e, destes, 76.003 estão ocupados. A questão é que dos que estão ocupados apenas 37.124 pessoas trabalham com carteira assinada, ou seja, 38.879 trabalhadores estão excluídos do mercado formal (IBGE, 2010a). As palavras de De Grazia (2007, p.17) ajudam a refletir sobre esta questão:

Além de degradar a vida de tantos seres humanos, os altos índices de desemprego têm tido um resultado extremamente valioso à continuidade desse sistema: o aniquilamento ou a fragilização das formas de defesa e organização dos trabalhadores. O medo da demissão de quem ainda está empregado ou a necessidade premente de “arranjar qualquer coisa” para quem já está amargando meses de carência e humilhação de todo tipo tem levado trabalhadores em geral a “engolir” rebaixamentos ilimitados de salários, a abrir mão silenciosamente de praticamente todos os direitos trabalhistas, a aceitar situações humilhantes, sempre em nome do “é melhor que nada”.

Silva (2005) realizou estudo com o objetivo de compreender como se dá a formação dos territórios conservadores de poder no município de Guarapuava e com base em jornais, revistas, livros que tratam da história local e entrevistas, frisa dentre outras questões que Guarapuava historicamente teve e continua tendo um parque

industrial pouco significativo. No incipiente campo industrial do município, as indústrias madeireiras foram as mais expressivas, entretanto, nos últimos anos muitas delas faliram e despediram muitos trabalhadores agravando ainda mais o desemprego no município e as que se mantêm utilizam-se de mão-de-obra desqualificada e pagam salários baixos.

Ainda de acordo com a autora, a força política local impede que mesmo empresas já instaladas no município, mas que não compactuem com os interesses desses grupos, consigam ampliar seus negócios. Sendo assim, sem concorrência e com poucos postos de trabalhos, as empresas locais com poder econômico e força política continuam a explorar de todas as formas os trabalhadores e, de um modo geral, os poucos que se mantêm em seus postos de trabalho abrem mão de seus direitos trabalhistas e amargam todo tipo de exploração e humilhação.

Tabela 2- Número de estabelecimentos e empregos, segundo atividade econômica

Atividade econômica	Estabelecimentos	Empregos
Indústria	392	7.141
Serviços	1.278	8.721
Comércio	1675	11.145
Construção civil	196	2.376
Ensino	71	2.299
Administração pública direta e indireta	12	3.826
Agricultura silvicultura, criação de animais, extração vegetal e pesca,	708	2.666
Instituições de crédito, seguro e de capitalização	36	451
Total	4.368	38.621

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados do IPARDES

De acordo com dados do IPARDES (2012) e evidenciado na tabela anterior, os poucos empregos formais concentram-se no comércio e setor de serviços e muito pouco na indústria. Os indicadores contidos no Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil- IDHM (2013), tendo por base o Censo de 2010, estão em consonância com os dados já apresentados. Ou seja, das pessoas ocupadas na faixa etária de 18 anos ou mais, 61,66% trabalhavam no comércio ou setor de serviços enquanto apenas 12,25% trabalhavam na indústria. Realidade esta corroborada também com a pesquisa empírica deste estudo. Quando perguntado aos trabalhadores estudantes

ocupados sobre que tipo de trabalho realizam, 10% deles declararam trabalhar na indústria, enquanto 43% responderam que estão trabalhando em setores de serviços e comércio, conforme indicado no Gráfico a seguir:

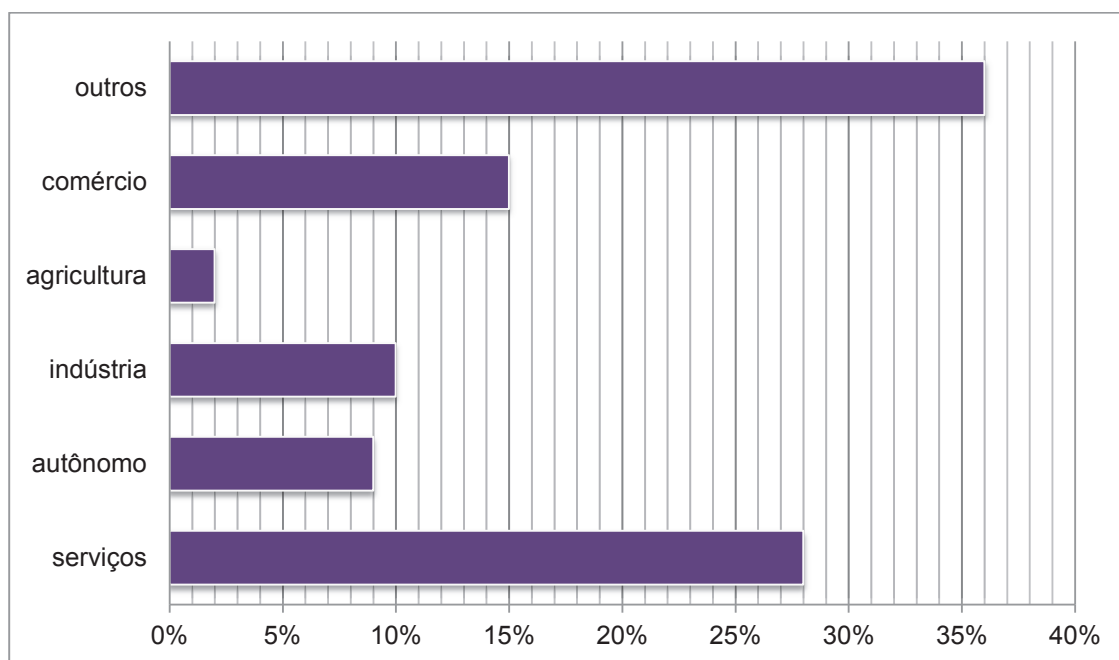


Gráfico 1- Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação Básica no ensino noturno, por setor de atividade em % do total.

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

É pertinente sinalizar que apesar da análise sumária feita acima sobre Guarapuava, as evidências são claras: é uma cidade tradicionalmente marcada pela desigualdade social, em que uma pequena elite toma para si as melhores oportunidades sociais, restando para a classe trabalhadora a precariedade e a pobreza, como mostram os dados da nossa pesquisa e demais indicadores sociais. Entende-se que essa não é uma realidade vivenciada apenas por quem vive em Guarapuava e, dessa forma, as especificidades do seu contexto socioeconômico, político e educacional é de grande valia para o entendimento de como vivem os milhares de trabalhadores e trabalhadoras que para estudar frequentam a escola no período noturno.

4.3 Trabalhadores/estudantes: uma análise da relação do tempo de trabalho com os demais tempos sociais

Visando alcançar o objetivo proposto neste estudo, traz-se à tona a materialidade da vida dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno de Guarapuava-PR. Para tanto, subdividimos a apresentação, análise e discussão dos dados em vários subtemas. Cabe inferir que os dados empíricos levantados a partir da realidade concreta desses sujeitos, conforme procedimentos teórico-metodológicos já explicitados na introdução foram extremamente significativos para analisar a atual situação dos trabalhadores/estudantes do ensino noturno e o processo de formação da classe trabalhadora.

4.3.1 Mulher, trabalho e educação: novos tempos e velhos preconceitos

Muito embora não seja nossa pretensão neste estudo analisar e discutir o material empírico com foco para a questão de gênero, considera-se relevante, a partir das respostas obtidas, dedicar um espaço para refletir sobre o tempo de trabalho e de não trabalho vivenciado pelas mulheres trabalhadoras, que além do tempo dedicado às obrigações profissionais tem ainda todas as obrigações domésticas e precisam de pelo menos mais 4 horas de tempo para se dedicar aos estudos. Desta forma, ao analisar os dados coletados, iniciamos nossa discussão sobre a materialidade de vida da mulher trabalhadora.

A situação de precarização em que vivem as famílias da classe trabalhadora na contemporaneidade tem levado as mulheres a se inserirem cada vez mais no mercado de trabalho, seja no trabalho formal ou informal para contribuir com a renda familiar, ou ainda, em muitas famílias elas são as provedoras principais ou únicas do lar. Sendo assim, mesmo diante de muitos avanços no que diz respeito aos espaços femininos dentro do mercado de trabalho, ainda persistem sérios obstáculos à inserção e permanência delas em igualdade de condições em relação aos homens.

Para a grande maioria das mulheres, experiências de trabalho remunerado e de vida familiar se fundem e acabam de impor-lhes uma dupla jornada de trabalho como profissionais e como donas de casa. É sabido que a divisão sexual do trabalho, ao longo da história, naturaliza o papel dos afazeres domésticos como tarefa das mulheres. Assim, ao se inserirem no mercado de trabalho vivenciam uma sobrecarga de trabalho que acaba por impactar a vida laboral, uma vez que buscam trabalhos com tempos e horários mais flexíveis para dar conta do trabalho doméstico.

Importa ressaltar que no imaginário social a responsabilidade da mulher sempre esteve atrelada aos afazeres domésticos e não à tarefa de sustentar economicamente o lar, concepção esta que reforçou o papel secundário atribuído à mulher como força de trabalho (ABRAMO, 2007). Também se sabe que essa ideia se estabeleceu com uma concepção tradicional de família nuclear, na qual o homem é o principal ou único provedor do lar e isso lhe dá o *status* de dominador, cabendo a mulher a responsabilidade de cuidar da casa e da família. E, ao se atribuir a mulher a função primordial de cuidar do mundo privado, a esfera do lar lhe é atribuído um valor social inferior no mundo público. Isso para as mulheres significa uma desvalorização econômica e social do trabalho e do papel na sociedade. Enguita (1989, p. 220) explicita que:

O trabalho doméstico - cujo componente principal, mas não o único, é o da dona de casa - é ignorado pelas macromagnitudes associadas como "população ativa", "produto interno bruto", etc., mas representa um número de horas visivelmente superior ao que supõe o trabalho remunerado. Porque não só grande parte das necessidades da população são diretamente satisfeitas por meios criados nas unidades domésticas - hoje fundamentalmente serviços, mas também alguns bens -, mas uma parte muito substancial dos bens adquiridos fora da esfera doméstica necessitam de uma reelaboração final nesta para uso e consumo.

Para o autor, a redução ideológica do trabalho e suas formas remuneradas têm reforçado para a posição de superioridade dos homens em relação às mulheres, bem como a desvalorização do trabalho doméstico. Assim, ao se atribuir às mulheres a responsabilidade pelos afazeres domésticos, este fato leva as mesmas a pensarem na inserção no mundo do trabalho como um aspecto secundário de seu projeto de vida, e isso acontece geralmente quando o homem não pode ou não consegue

cumprir seu papel de provedor principal, ou quando se trata de um lar sem a figura masculina.

Nesse contexto, o trabalho da mulher é tido como uma ocupação complementar, eventual, instável e secundária. Sob essa ótica, os capitalistas utilizam-se da concepção de que elas não necessitam tanto do trabalho haja vista que contam com um provedor principal para manter a família e, sendo assim, não dependem do seu salário para sobreviver, justificando dessa forma, o pagamento, para funções iguais, salários mais baixos para as mulheres. O capital ao se utilizar da força de trabalho feminina o faz de forma marginal, inserindo-as em trabalhos precarizados e desregulamentados, como por exemplo, em setores de serviços, trabalhos parciais e temporários.

Todavia, sabe-se que essa é uma ideia que cada vez mais se distancia da realidade atual, haja vista que a participação das mulheres no mundo do trabalho tem aumentado consistentemente nas últimas décadas. Conforme dados do IBGE, infere-se que o crescente impulso do ingresso feminino no mercado de trabalho se refletiu na elevação do nível da ocupação das mulheres, de 35,4%, em 2000, para 43,9%, em 2010, o que foi mais acentuada que a dos homens, que passou de 61,1%, em 2000, para 63,3%, em 2010. Isso significou um incremento de 24,0%, no nível da ocupação feminina, e 3,5%, no da masculina, de 2000 para 2010, porém esta incorporação não significou a construção da igualdade plena entre homens e mulheres no mundo do trabalho. A análise das desigualdades entre homens e mulheres, especialmente quanto aos rendimentos, constitui elemento essencial para se pensar a influência do mundo do trabalho nas condições socioeconômicas das mulheres (IBGE, 2010b).

A entrada da força feminina no mercado de trabalho marca uma reviravolta na história das mulheres. Todavia, apesar das muitas conquistas ainda persistem significativas desigualdades entre homens e mulheres no campo laboral, especialmente quando se trata de rendimentos. No Brasil, em 2011, o rendimento-hora da população ocupada do sexo masculino era de R\$11,10 e de R\$ 9,20 para as mulheres. Para ambos os sexos, à medida que a escolaridade avança, o rendimento

médio aumenta. Todavia, as mulheres de um modo geral recebem menos que os homens, embora tenham nível mais elevado de escolarização e essa desigualdade de rendimentos entre homens e mulheres é maior entre as/os mais escolarizadas/os, e não entre as pessoas de baixa escolaridade, sendo que as mulheres com mais de 12 anos de estudo recebem em média 65% do rendimento deles (BRASIL, 2013b).

Outro aspecto que importa enfatizar é que a estrutura familiar vem mudando. O modelo tradicional constituído por um casal (homem e mulher) e filhos já não é o que impera. Atualmente, cada vez mais as pessoas estão experimentando a vida familiar de outras formas e, de certo modo, pode-se inferir que a crescente participação da mulher na força de trabalho é também um fator de influência nas mudanças dessa estrutura. Outros fenômenos como o aumento da escolaridade das mulheres, aumento das separações conjugais e mudanças culturais têm contribuído para que as mulheres assumam a chefia da casa (SABÓIA; SOARES, 2004).

Estas mudanças influenciam o comportamento social das mulheres tanto no âmbito público como no privado. Assim, a denominação “chefe da família”, que esteve por muito tempo fortemente associada à figura masculina e, como já assinalado, em grande parte dos casos associada à mais importante fonte de recursos, também sinaliza mudanças como pode-se perceber a partir dos dados estatísticos contidos na síntese de indicadores sociais (IBGE, 2013), que demonstram que 38% dos arranjos familiares tem como chefe da família uma mulher. Por outro lado, a mesma fonte evidencia a precarização dessas mulheres responsáveis pelo lar, pois de cada 100 mulheres na posição de pessoas de referência ou de cônjuges, apenas 52 declararam estar ocupadas (IBGE, 2013).

Evidentemente na atualidade o mundo do trabalho se apresenta vulnerável e precário para homens e mulheres, entretanto são estas que carregam o fardo maior do desemprego, da menor remuneração, do trabalho em tempo parcial e da dupla jornada de trabalho, na empresa e em casa. Uma pesquisa realizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sobre as diferenças salariais em 18 países da América Latina e divulgado pelo Observatório Brasil da Igualdade de Gênero (2013), mostra que de fato a disparidade salarial entre gêneros é grande,

sendo que os homens ganham mais que as mulheres em todas as faixas de idade, níveis de instrução e tipo de emprego ou empresa.

A realidade brasileira é demonstrada pelo IBGE quando analisa o valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas com rendimento do trabalho principal, por sexo, segundo os grandes grupos de ocupação do trabalho principal (Gráfico 2), sendo que num rol de nove grupos em apenas um a remuneração média mensal do contingente feminino superou a do masculino (IBGE, 2010).

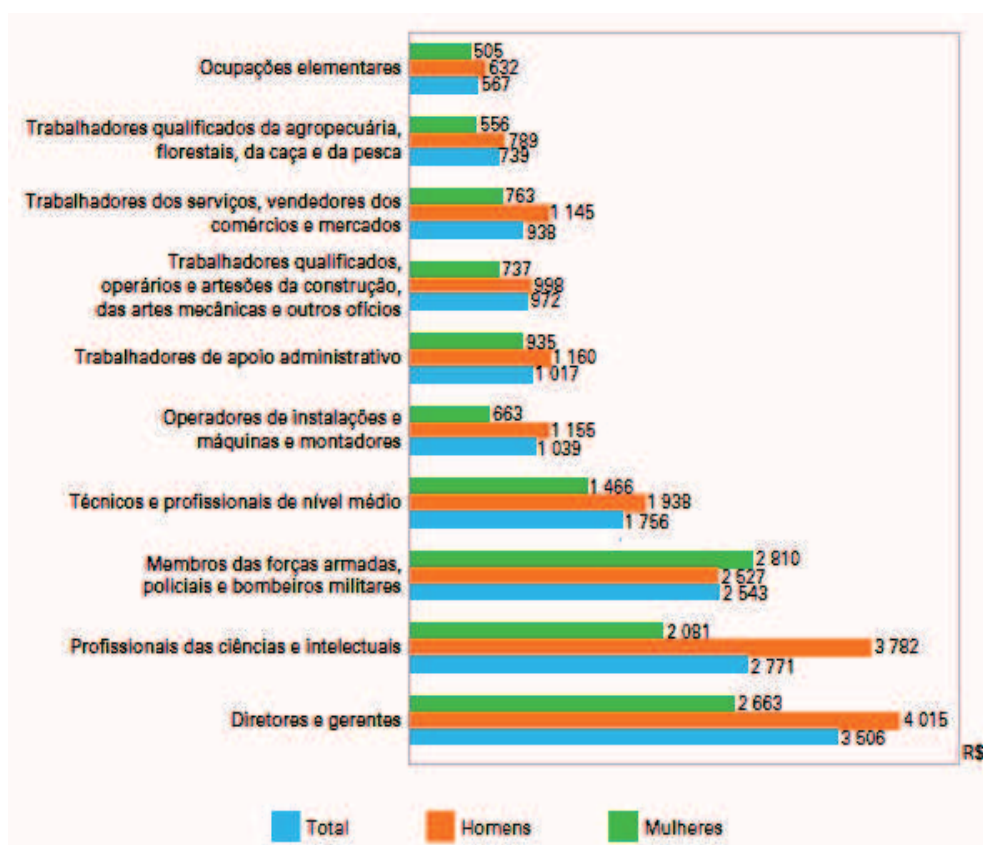


Gráfico 2- Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho principal, por sexo segundo os grupos de ocupação do trabalho principal.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Cabe ressaltar que a precarização no trabalho e as desigualdades de gênero são uma realidade vivenciada pelas mulheres desde o início da utilização da sua

força de trabalho pelos capitalistas. De acordo com Marx, a inserção da mulher no mundo do trabalho é facilitada com a introdução da maquinaria, pois possibilitou o emprego de trabalhadores sem força muscular. As mulheres que à época eram consideradas parcialmente capazes do ponto de vista jurídico, se tornam fundamentais para o capital, tendo em vista o objetivo de manter seu ciclo reprodutivo, o que faz por meio da redução dos salários. Conforme explicita Marx (1996, p. 449-450):

Tornando-se supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de idade ou sexo, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório para o capital tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelo costume.

Como já salientado, a inserção da mulher se deu nas áreas onde predominam empregos precários e mais vulneráveis principalmente com os novos modelos de organização do trabalho, em especial o trabalho terceirizado, por possibilitar que as mulheres realizem o trabalho produtivo no espaço doméstico, aumentando dessa forma ainda mais a exploração destas enquanto força de trabalho, pois além das extensas jornadas de trabalho a que se submetem ficam a margem de qualquer direito trabalhista e social, exercendo dupla jornada, que acumula o trabalho produtivo e o reprodutivo. Ou seja, as tarefas domésticas permanecem sendo atribuição majoritariamente feminina, o que inviabiliza participar de forma efetiva de atividades educacionais, de lazer e cuidado de si.

De acordo com o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher – RASEAM (BRASIL, 2013b) as mulheres estão concentradas em ramos ou setores relacionados com os papéis tradicionalmente atribuídos a elas: educação, saúde, serviços sociais, serviços domésticos e outros serviços sociais, coletivos e pessoais que conjuntamente somam aproximadamente 45% da população ocupada feminina, enquanto as taxas da população masculina ocupada, cerca de 48%, está alocada

nos setores agrícola, industrial e construção. Ou seja, apesar das muitas transformações ocorridas na sociedade contemporânea e muitos espaços conquistados pelas mulheres a segregação ocupacional continua fortemente presente.

A pesquisa empírica por nós realizada mostra essa mesma realidade. Ao levantar dados quanto à atividade laboral realizada as respostas evidenciam que as mulheres exercem, em sua maioria, atividades no setor de serviços, comércio e como trabalhadoras domésticas. Das respostas, duas atividades evidenciam muito bem essa divisão sexual do trabalho: dos que responderam trabalhar na indústria 83,34% são homens contra 16,66% mulheres; e com relação aos que responderam trabalhar em atividades domésticas remuneradas, 100% são mulheres. Cabe salientar que a atividade doméstica é uma ocupação majoritariamente feminina, pois de acordo com os dados do IBGE/PNAD esta atividade ocupa 6,6 milhões de pessoas entre as quais 92%, ou 6,1 milhões, são mulheres. (IBGE, 2014)

Em Guarapuava, de acordo com indicadores apresentados pelo Censo 2010 entre as pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, apenas 203 homens declaram ser a atividade do trabalho principal os serviços domésticos, enquanto as mulheres totalizaram 5.243. Outro fator que evidencia a desvantagem das mulheres em relação aos homens é a desigualdade de rendimento entre homens e mulheres que trabalham na informalidade (IBGE, 2010a). De acordo com os dados do IBGE, o rendimento das mulheres corresponde a 66% do rendimento dos homens, justamente onde se concentra um maior contingente de mulheres trabalhadoras.

Dados do IBGE/PNAD revelam que as mulheres são a maioria entre aqueles em idade de trabalhar (14 anos ou mais), representando 52,4% desta população. Todavia, apesar do significativo crescimento da taxa de ocupação das mulheres nas últimas décadas, elas ainda estão em desvantagem com relação aos homens. Ou seja, a proporção de homens com 14 anos ou mais de idade trabalhando é superior ao de mulheres deste mesmo grupo etário também trabalhando. No primeiro

trimestre de 2014, por exemplo, o nível da ocupação foi estimado em 68,3% para os homens e 46,2% para as mulheres (IBGE, 2014).

No que concerne ao material empírico deste estudo, este corrobora os dados apresentados pelo IBGE. Do universo feminino (328 mulheres participantes), 55,8% encontram-se ocupadas contra 64,81% do masculino (216). Com relação à renda familiar, a média das mulheres é inferior a dos homens conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 3- Distribuição da renda familiar de trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno de Guarapuava aproximada em %.

Renda	Homens	Mulheres
Até 1 salário mínimo	15,28	23,63
De 1 a 2 salários mínimos	41,21	41%
De 3 a 4 salários mínimos	31,49	24,54
5 ou mais	6,01	3,63
Não responderam	6,01	7,05

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

Considerando que as mulheres, de um modo geral, pertencem aos estratos sociais economicamente menos privilegiados e assim sua inserção no mercado de trabalho se dá por necessidades econômicas prementes, ao receberem salários mais baixos, especialmente as que são provedoras do lar, acreditam que elevar o grau de escolaridade pode auxiliá-las a sair dessa condição de marginalidade. Diante disso, uma grande parte destas voltam aos bancos escolares acreditando ser a educação o caminho para uma outra realidade, para uma outra condição social.

Como o propósito de dar ainda mais concretude ao que foi exposto até aqui com relação à exclusão e pobreza da classe trabalhadora feminina, apresenta-se o perfil de cinco trabalhadoras/estudantes (Tabela 4), sendo uma representante de cada escola pesquisada, com faixas etárias diversas, buscando dessa forma identificar se as realidades se apresentavam de forma diferente.

Tabela 4- Distribuição por escola em % referente perfil de mulheres trabalhadoras/estudantes da educação básica no ensino noturno

Escola	Idade/ Anos	Tipo de trabalho	Dias da semana trabalhado	Jornada diária	Renda/ salário mínimo	Acorda descan- sada	Sente dor/ Doença
A	22	Doméstica	5	12 hs	Até 1	Não	Sim
B	34	Autônoma	6	8 hs	Até 1	Não	Sim
C	17	Indústria	5	8 hs	1 a 2	Não	Sim
D	21	Doméstica	7	6 hs	Até 1	Não	Sim
E	38	Loja	6	8 hs	1 a 2	Não	Sim

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do material empírico.

Os dados mostrados refletem um cenário de extrema vulnerabilidade social e nenhuma qualidade de vida. Não resta nenhuma dúvida que são mulheres excluídas do acesso aos bens materiais essenciais para uma vida digna. Percebe-se que independentemente de idade, atividade laboral ou localização (bairro ou centro) a realidade cotidiana dessas mulheres é a mesma: extensas jornadas de trabalho, baixa remuneração, pouco tempo para o descanso e como resultado dessa vida sofrida sentem dor ou estão doentes. No entanto, o que é mais surpreendente é que essas mulheres ainda encontram tempo e forças para acreditar e frequentar a escola.

Cabe lembrar que esse esforço, como já enfatizado tem como força motriz a crença de que para conseguir o “passaporte” para o mercado de trabalho formal, precisa ao menos completar a educação básica ou ter um curso profissionalizante. Entende-se que essa realidade não se restringe à mulher trabalhadora/estudante de Guarapuava, mas sim, é a realidade da maioria da classe trabalhadora feminina e, se vincula, em muito, com a ineficácia do Estado, principalmente em garantir uma escola de qualidade, que seja de fato um espaço público de formação humana, condição primordial para a emancipação e inclusão de todos, no trabalho e na vida social.

4.3.2 Trabalho e Tempo de Trabalho: tempos modernos

Conforme ressaltado no primeiro capítulo deste estudo, a sociedade na contemporaneidade passa por uma nova construção temporal, especialmente no que se refere ao tempo de trabalho que aparece como um dos principais objetos de disputa entre trabalhadores e capitalistas. Com a atual organização do trabalho ocorre uma diminuição real do tempo médio necessário para a produção de bens e serviços que pela lógica deveria resultar em jornadas de trabalho mais curtas e maior qualidade de vida para todos. No entanto, o que se vivencia é um contexto no qual milhares de trabalhadores são oprimidos pelo fardo de dupla ou tripla jornada de trabalho; pais e mães que praticamente não vêem seus filhos, pois ficam 12 horas ausentes de casa, quando não mais, considerando o tempo de deslocamento para o trabalho⁹. A precaridade aumenta quando se trata de trabalhadores que estudam a noite depois de um dia inteiro de trabalho estressante e que mal conseguiram dormir a noite e por consequência têm um mínimo de aproveitamento escolar. São, enfim, trabalhadores tolhidos em seu desenvolvimento humano integral devido à impossibilidade de participar de atividades culturais, de lazer, de momentos com a família em decorrência do tempo dedicado ao trabalho (DE GRAZIA, 2007).

Nessa direção, busca-se neste texto compreender, a partir dos dados empíricos, a dinâmica da organização do tempo dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno, entendendo aqui o tempo de trabalho não apenas como tempo em que o trabalhador “bate o cartão” e permanece no espaço da empresa, mas também todos os demais tempos dedicados ao trabalho como: deslocamento, descanso no interior da jornada, horas extras entre outras formas de estender a jornada.

A partir do exposto acima e tendo como referência o material empírico, passa-se a analisar o tempo de trabalho do trabalhador/estudante de Guarapuava.

⁹Pesquisa realizada na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia detectaram prejuízos de aproveitamento escolar, sintomas precoces de envelhecimento funcional relacionados às poucas horas de sono e ao *stress* psicológico e às más condições de trabalho, entre os jovens que trabalham no período diurno e estudam no período noturno (JORNADA, 2003, apud DE GRAZIA, 2007).

Entende-se que este recorte geográfico foi necessário para a materialização do estudo, porém entende-se que a realidade desses sujeitos é a realidade da grande maioria da classe trabalhadora. Ou seja, trabalhadores de baixa escolarização e baixa remuneração, inseridas em ocupações precárias à margem da formalidade e que além de gastarem todas as energias com o tempo de trabalho, ainda acreditam que concluir a educação básica possibilitará a inserção laboral e social plena.

Conforme ilustra o Gráfico 3, os dados coletados mostram o perfil de trabalhadores que se submetem a uma exaustiva jornada diária ao trabalho. A grande maioria acorda muito cedo e 65,57 % enfrentam uma jornada formal de trabalho de oito horas ou mais. Entretanto, o tempo dedicado ao trabalho não se limita a essas horas, que já são muitas. De um modo geral gastam em torno de mais três horas com a preparação para o trabalho, deslocamento e intervalo de almoço. Levando em conta que se trata de estudantes são mais quatro horas de prolongamento da jornada o que resulta em uma jornada diária superior a 15 horas.

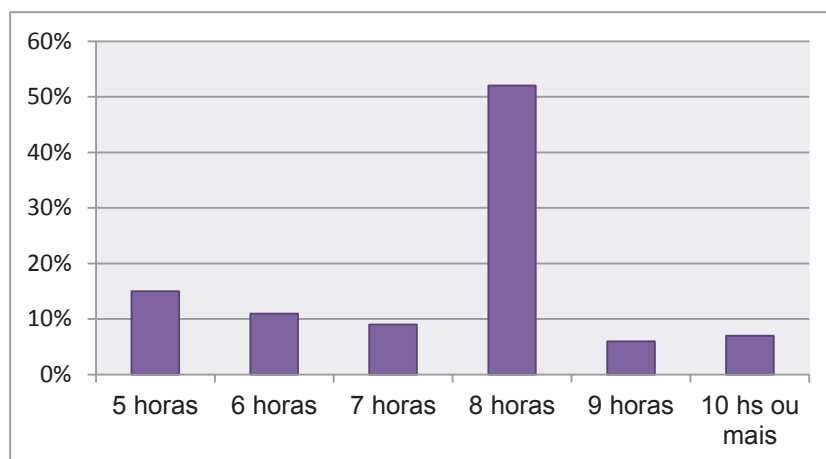


Gráfico 3- Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação básica noturna por jornada de trabalho diária

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

A precarização e intensificação vivenciadas por esses sujeitos diariamente se dá também pela quantidade de dias trabalhados, ou seja, 89,10% trabalham de cinco a mais dias por semana.

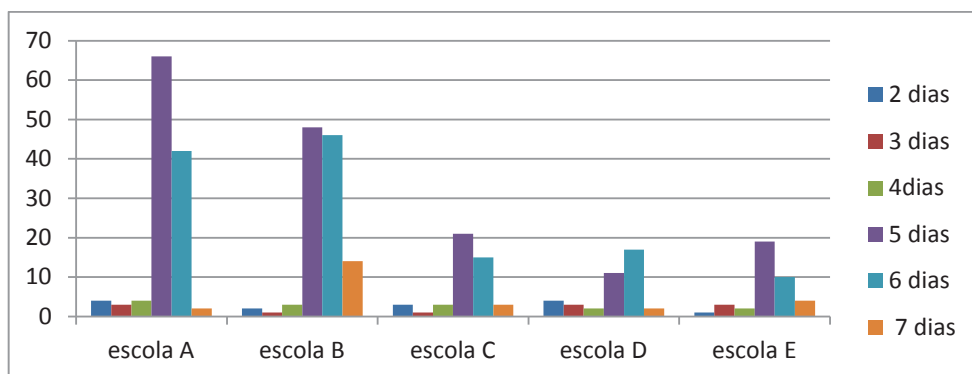


Gráfico 4- Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação básica do ensino noturno em % de acordo com jornada semanal de trabalho.

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

Outra questão que merece ser analisada refere-se ao intervalo para almoço dentro da jornada de trabalho. De acordo com o material empírico, 17,09% dos que trabalham 8 horas ou mais por dia afirmam ter menos de uma hora de almoço (Gráfico 5). O Decreto Lei nº 5452/1943, legislação vigente até a atualidade, preconiza em seu art. 71 que para qualquer trabalho contínuo, cuja duração exceda seis horas, é obrigatória a concessão para o trabalhador de um intervalo para repouso e alimentação de no mínimo uma hora e, salvo acordo escrito ou contrato coletivo em contrário, não poderá exceder a duas horas. Esta é uma demonstração de que os trabalhadores não têm seus direitos garantidos, sendo prejudicados em seu horário para repouso e alimentação. Cabe lembrar, que muitos destes trabalhadores ao sair do trabalho vão direto para a escola.

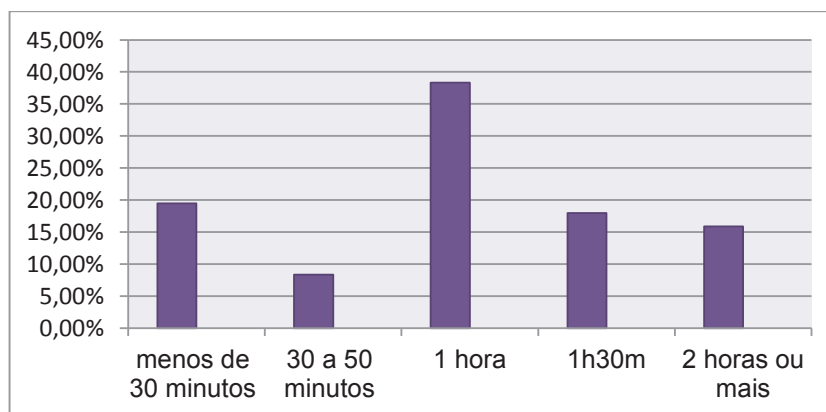


Gráfico 5- Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno em % de acordo com tempo de intervalo para almoço dentro da jornada de trabalho.

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

Outra característica do modelo produtivo atual é a informalidade¹⁰. Segundos dados do IBGE, o Brasil em 2012 tinha 43,1% dos trabalhadores na informalidade; as maiores vítimas são os jovens de 16 a 24 anos, com uma taxa de 46,90, e os idosos de 60 anos ou mais de idade, com uma taxa de 70,8% (IBGE, 2013). É pertinente explicitar que os índices concernentes aos idosos, de certo modo, se apresentam mais altos tendo em vista já terem completado o seu ciclo produtivo, mas como a renda proveniente da aposentadoria é insuficiente, retornam ao mercado de trabalho em busca de uma complementação para garantir a sobrevivência.

Com relação aos jovens, os dados se explicam pela diminuição cada vez maior dos postos de trabalho formais, e assim a busca pelo primeiro emprego e a carteira assinada não se concretiza para muitos. A realidade de Guarapuava, tendo como referência os dados empíricos da nossa pesquisa, apresenta um cenário ainda mais precário e preocupante: dos jovens entre 15 e 24 anos que responderam ao questionário e declararam estar trabalhado, 60,78% estão na informalidade, trabalham sem carteira assinada. Os indicadores do IDHM (BRASIL, 2013a) também demonstram a situação de vulnerabilidade social dos jovens da cidade: 10,09% dos que estão com 15 e 24 anos não estudam nem trabalham.

Antunes (2000) explicita que a forma flexibilizada de acumulação capitalista teve consequências enormes no mundo do trabalho, e dentre estas aponta a exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho como marcante no processo da nova morfologia do mundo do trabalho.

O tempo dedicado ao trabalho pela classe trabalhadora tem extrapolado os demais tempos necessários à existência humana, fragilizando a saúde destes, que além de sofrerem com as atuais flexibilização e intensificação do trabalho, não dispõem de tempo para descansar e repor as energias. Dos

¹⁰Filgueiras et al. (2004), apresentam três conceitos de informalidade e suas respectivas origens: setor informal, economia não registrada(ou subalterna) e atividade não fordista. Distinguem o espaço econômico-social das atividades econômicas informais a partir de dois critérios: o primeiro diferencia o formal do informal a partir das respectivas lógicas de funcionamento das atividades, se tipicamente capitalistas ou não; o segundo delimita essa dessemelhança de acordo com a legalidade ou ilegalidade das atividades. Tendo por base os critérios acima, neste texto o conceito de informalidade compreende as relações de trabalho que não possuem vínculo de trabalho regulamentado, ou seja, sem carteira assinada.

trabalhadores/estudantes envolvidos com a pesquisa, uma grande parcela deles, 45,54%, afirmam não acordar descansados, e grande parte deles sentem algum tipo de dor ou estão doente, devido ao trabalho. Verificou-se que certas atividades como, por exemplo, domésticas e autônomos, mostraram-se mais vulneráveis (Gráfico 6).

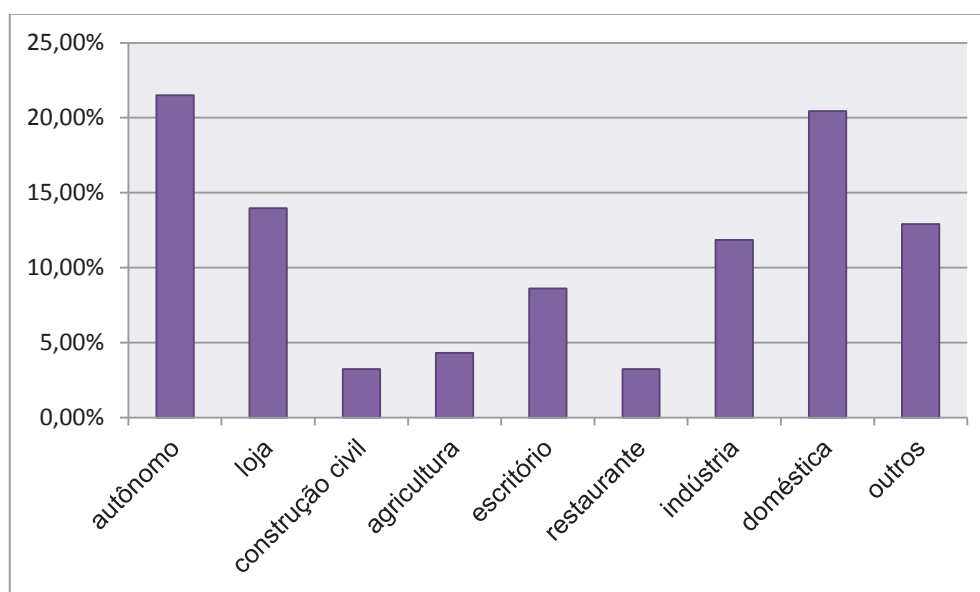


Gráfico 6- Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno em % por dor ou doença devido ao trabalho de acordo com atividade laboral.

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

Cumprindo, portanto, inferir que o avanço desenfreado dos projetos de desenvolvimento do capital na atualidade tem levado o trabalhador a vivenciar a extrema precarização no mundo do trabalho. Precarização esta que se dá pelo subemprego, pelos empregos em tempo parcial, pelas formas de trabalho que envolvem baixos salários, subcontratações, terceirizações e especialmente pelo tempo dedicado ao trabalho. As extensas jornadas levam à tamanha exaustão física e se refletem na saúde do trabalhador, haja vista que este não dispõe de tempo necessário para o descanso e assim repor as energias para o dia seguinte.

4.3.3 Tempo de Estudo, de descanso e de lazer

Indicadores estatísticos do INEP (2013) apontam que atualmente 2.811.899 trabalhadores brasileiros, para estudar e concluir a educação básica, necessariamente precisam frequentar o ensino noturno. Desse total, 248.977 são trabalhadores do ensino fundamental e 2.394.448 do ensino médio.

Considerando que o nosso estudo realizou-se junto a estudantes da educação básica, e que de acordo com a legislação educacional vigente a mesma abrange a idade dos quatro aos dezessete anos (PEC n. 59/2009; LDB 9694/96), inicia-se a análise por esta questão. Ressalta-se que o público atendido na escola noturna de Guarapuava, de acordo com a amostra pesquisada (544 questionários), está bem distante do que preconiza a lei, ou seja, apenas 29% estão na faixa etária de até 17 anos, sendo que a grande maioria, 71 % compõem uma grande heterogeneidade etária conforme mostra o gráfico a seguir.

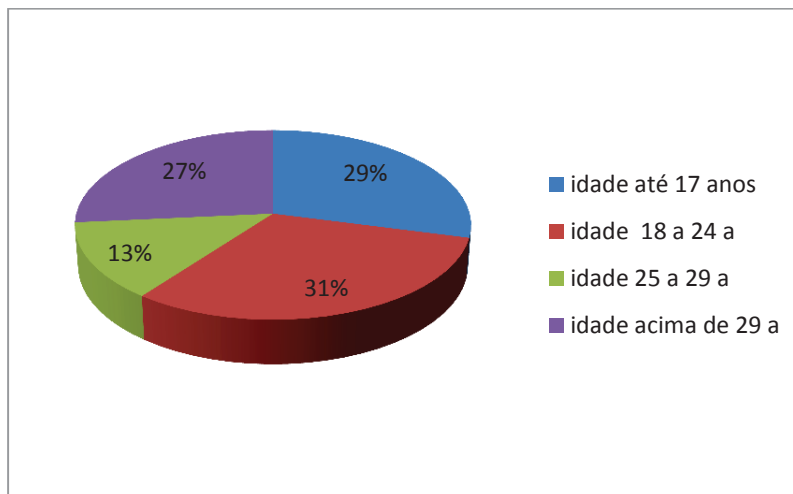


Gráfico 7- Distribuição etária dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno em %;

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

Todavia, precisamos considerar que o público que fez parte da amostra são trabalhadores/estudantes do ensino fundamental, ensino médio regular e técnico de nível médio, nas formas integrada e/ou subsequente e, portanto, se faz necessário considerar uma faixa etária mais ampla. Assim, estendendo para uma faixa

intermediária de até 19 anos temos 41% contra 59% que estão acima, o que demonstra em qualquer das faixas etárias que a distorção idade-série continua sendo um problema que afeta um grande contingente de estudantes, especialmente a do noturno, que de um modo geral são sujeitos que já foram excluídos do percurso normal de escolarização e retornam à escola motivados pela esperança de se inserir ou se manter no mercado de trabalho.

Há que se destacar que uma parcela considerável da classe trabalhadora não sabe ler e/ou escrever. De acordo com os dados do Censo de 2010, o Brasil ainda tem 9,6% da população de 15 anos ou mais de idade analfabeta, o que significa que cerca de 13.933.173 pessoas ainda não conseguem escrever um simples bilhete ou mesmo assinar o nome. Em Guarapuava a situação não é diferente conforme já aludido, de acordo com dados do censo 2010, 6 % da população é analfabeta. Assim, considerando que a população do município de 15 anos ou mais compreende um total de 124.657 habitantes (IBGE, 2010a), cabe frisar que 7.489 pessoas desta cidade ainda não sabem ler nem escrever. Importa lembrar também que dentre a população que frequentou a escola encontra-se uma parcela considerável de pessoas precariamente escolarizadas e que apenas conseguem assinar o nome, os analfabetos funcionais¹¹.

Neste sentido, um grande contingente de trabalhadores, tidos como alfabetizados, não conseguem sequer interpretar um texto simples, o que os torna ainda mais vulneráveis a todos os tipos de exploração. Cabe ressaltar que, em sua maioria, são sujeitos que para sobreviver trocaram a escola pelo trabalho ainda muito jovens e, normalmente marcados por uma trajetória escolar de períodos de abandono, voltam para os bancos escolares não em busca de uma educação que possibilite interpretar textos ou interpretar o mundo, mas pela crença quase religiosa na educação como um meio para sair da situação em que se encontram.

¹¹A UNESCO define como analfabeto funcional toda pessoa que sabe escrever o próprio nome, mas é incapaz de interpretar textos simples ou realizar operações básicas de matemática. No Brasil, para fins estatísticos consideram-se analfabetos funcionais as pessoas com mais de 20 anos e que tiveram quatro anos ou menos de estudo. É sabido que muitas pessoas que avançam no sistema educacional para além de 4 anos permanecem analfabetas funcionais.

Kuenzer (2005) afirma que em tempos de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, a lógica que impera é a da *exclusão includente* e do ponto de vista da educação, lhe corresponde uma outra lógica: a inclusão excludente, que são as estratégias de inclusão daqueles que não correspondem aos padrões de qualidade esperados pelo capital e que apenas conferem certificação vazia, constituindo-se “[...] em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2005, p.93).

De acordo com dados do IDHM (BRASIL, 2013a), no município apenas 59,86% dos jovens entre 15 e 17 anos possuem o ensino fundamental completo e 44,49% dos jovens entre 18 e 20 anos concluíram o ensino médio. Quanto à educação dos que estão trabalhando, com 18 anos ou mais de idade, de acordo com o mesmo indicador, 60,84% têm ensino fundamental completo e 42,37% o ensino fundamental.

Esses dados evidenciam claramente a baixa escolarização da população, especialmente entre a população jovem, e aponta para outro problema que é a distorção idade-série. De acordo com os dados da mesma fonte, em 2010 cerca de 68,42% dos alunos entre 6 e 14 anos cursavam o ensino regular na série correta para a idade e 2,91 % estavam fora da escola. Já entre os jovens de 15 a 17 anos apenas 38,16% estavam cursando o ensino médio sem atraso e 21,49% não frequentavam a escola.

Os trabalhadores/estudantes que compõe a nossa base de dados empíricos são exemplos concretos da defasagem idade-série, tendo em vista que um número considerável, ou seja, 10,48% estão cursando o ensino fundamental, e a grande maioria, 89,52 frequentam o ensino médio, sendo que destes, 48,79% estão no ensino médio regular e 40,73% frequentam o técnico de nível médio (Gráfico 8).

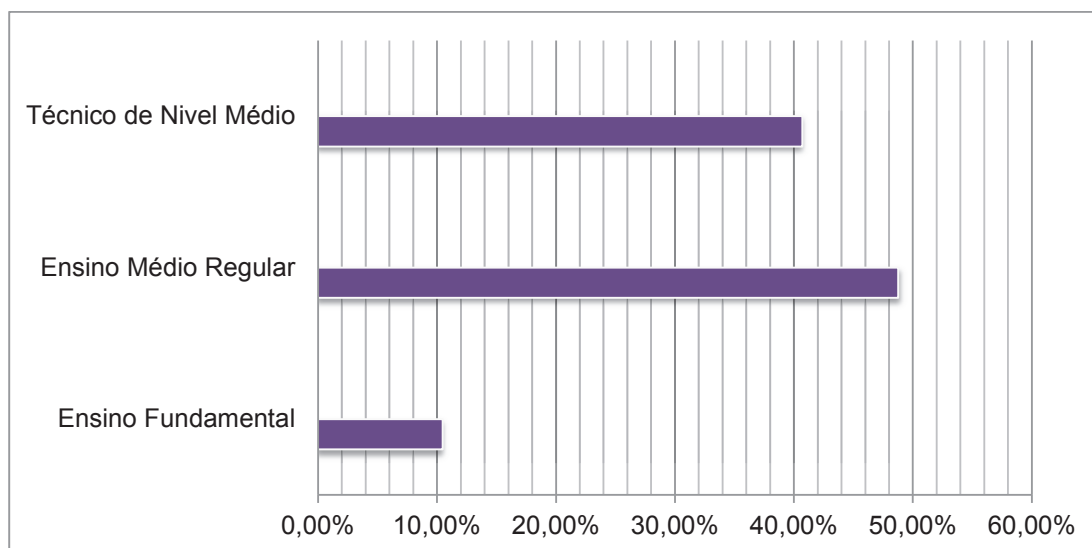


Gráfico 8- Distribuição dos trabalhadores/estudantes da educação básica do ensino noturno em % de acordo com etapa de ensino freqüentado.

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

É pertinente lembrar que 71% deste público têm mais de 17 anos, o que reforça a questão de que são sujeitos que trocaram a escola pelo trabalho em determinado momento da vida e hoje retornam aos bancos escolares na intenção de recuperar esse atraso educacional. Importa salientar que uma grande maioria busca recuperar essa defasagem frequentando a Educação de Jovens Adultos (EJA), que na nossa pesquisa empírica representam 25,55%.

Não há como refutar que estes são sujeitos profundamente vitimados pela sociedade capitalista e buscam nesta modalidade uma forma de recuperar o tempo perdido. Bernardim (2006), ao realizar pesquisa com alunos-trabalhadores atendidos pela EJA ressalta que um dado esclarecedor é o fato de 50% dos alunos terem declarado que escolheram a EJA por proporcionar uma formação mais rápida.

Outras respostas não menos expressivas demonstram que a classe trabalhadora sabe que depende da escolarização, mas ainda tem uma “consciência ingênua” quanto ao tipo de educação que lhe pode proporcionar a emancipação buscada. (BERNARDIM, 2006, p. 81).

No caso específico de Guarapuava, claro está que o atraso educacional e o elevado número de trabalhadores que frequentam a EJA está ligado ao contexto histórico do município, e apesar da quase impossibilidade de conciliar trabalho e

estudo, esses sujeitos persistem embalados pela crença de que a escolarização possibilitará a ascensão laboral e social e, portanto, a possibilidade de viver dignamente.

Cabe sinalizar que para parte da elite não interessa ter trabalhadores com níveis mais elevados de escolarização e quando exigem o faz mantendo a precarização do emprego e da remuneração, como bem mostra a nossa pesquisa. Quando perguntado ao trabalhador/estudante sobre a formação exigida no momento da contratação, dos que estão ocupados 31% afirmaram que a empresa não exige formação nenhuma e 11% responderam que a empresa exige apenas o ensino fundamental (Gráfico9). Um número considerável de empresas adotam como critério para contratação o ensino médio como declararam 34% dos trabalhadores/estudantes, no entanto, essa exigência não traz benefícios quanto aos salários recebidos, haja vista que recebem salários muito baixos girando em torno de um a dois salários mínimos como já salientado anteriormente. Afinal, para muitas empresas ter trabalhadores mais escolarizados é bom tendo em vista que de certa forma resulta em maior produtividade, desde que o aumento da escolaridade não resulte em aumento de salários.

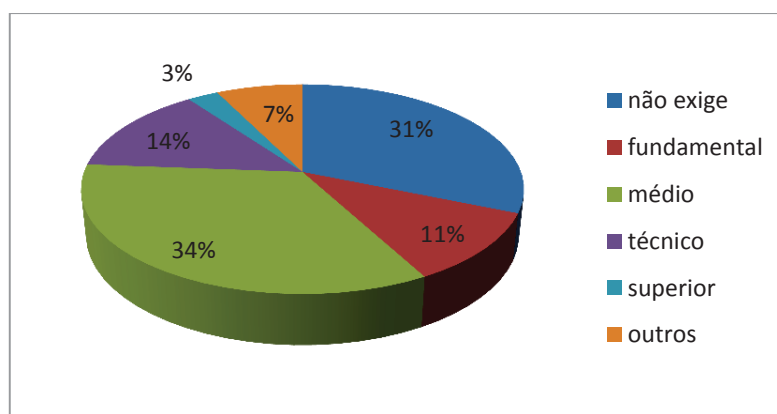


Gráfico 9- Formação exigida dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno pela empresa para contratação em %.

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

É pertinente sublinhar que a dualidade originária da estrutura de classes se expressa com mais intensidade no ensino médio, pois é nesta etapa que se observa

com nitidez a diferenciação das trajetórias educacionais: dos que são preparados para continuar os estudos e ingressar no ensino superior e em atividades profissionais melhores remuneradas e dos que são preparados apenas com uma educação básica como mão-de-obra para inserção no mercado de precarizado de trabalho.

Após analisar o tempo de trabalho, fica evidente que a incompatibilidade do horário de trabalho e de estudo impacta a qualidade da formação dos sujeitos pesquisados. Diante disso, outra questão é pertinente de análise e diz respeito ao tempo de transmissão/socialização do conhecimento realizado na escola e que deve levar em conta a individualidade e subjetividade dos educandos que necessitam de tempos diferenciados de assimilação.

Diante da impossibilidade de ajustar a jornada escolar concreta ao pleno atendimento das diferenças individuais e o ensino dos conhecimentos sistematizados, a escola adotou como solução um certo tempo extraescolar, passando dessa forma a responsabilidade para o aluno, no qual deve dedicar-se a atividades de estudos complementares, visando lograr a assimilação pretendida, o que expressa de forma clara os limites da jornada escolar. Nesse sentido, o tempo pedagógico compreende dois tempos cronológicos: tempo escolar e tempo extraescolar. Essa extensão arbitrária da jornada escolar constitui mais uma condição de desigualdade entre os educandos tendo em vista que a jornada extraescolar requer disponibilidade de tempo, local e recursos adequados (KLEIN; CAVAZOTTI, 2011).

Klein e Cavazotti (2011) explicitam que o processo de apropriação do conhecimento requer ao menos dois tempos pedagógicos distintos: transmissão e assimilação. De acordo com essas autoras a transmissão/socialização do conhecimento está vinculada à jornada escolar, que nesse estudo corresponde ao ensino noturno, enquanto que o processo de assimilação obedece a ritmos individuais e por conta disso não pode ficar restrito apenas ao tempo de permanência na escola, necessitando de tempo extraescolar, tempo este que os

trabalhadores/estudantes desta pesquisa declaram não ter, já que 53% deles apontam a falta de tempo como a maior dificuldade para estudar (Gráfico 10).

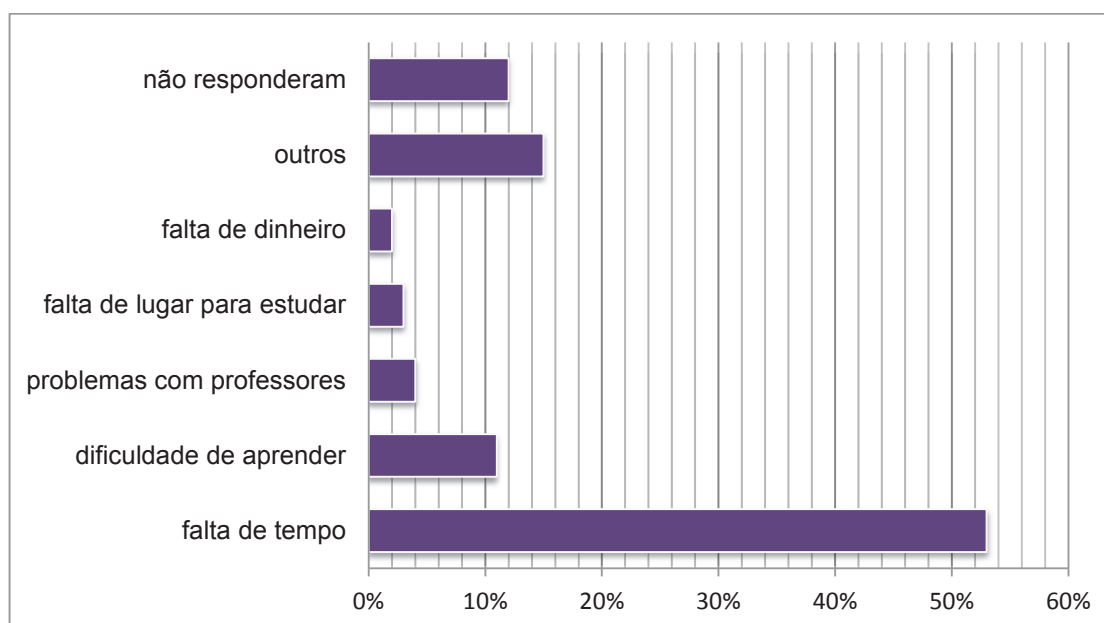


Gráfico 10- Dificuldade de estudo dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno: Distribuição em %.

Fonte: Dados do material empírico e organizado pela autora.

Conforme análise da nossa base de dados, 69,33% dos trabalhadores/estudantes que responderam ao questionário afirmam que a escola exige atividade extraescolar para obtenção de nota. Mas, ao retomar os dados acima quanto ao tempo gasto com o trabalho em torno de horas ou mais com mais quatro de permanência na escola muito que provavelmente a atividade escolar se torna uma prática inviável e, desse modo, a formação escolar de quem frequenta o noturno é ainda mais precarizada. Diante disso é fácil entender porque a grande maioria, ou seja, 59,92% frisam que a jornada de trabalho atrapalha os estudos.

Outra questão que merece ser destacada está relacionada ao lazer, quando perguntado se a jornada de trabalho atrapalha atividades de lazer, um número considerável (43,84%), responderam que sim. Assim, pode-se destacar que a redução no tempo livre do trabalhador e a precarização nas condições materiais de vida têm inviabilizado um lazer consciente, condição fundamental para que o homem

consiga emancipar-se em seu sentido mais profundo (ANTUNES, 2000). De acordo com Antunes (2004) o homem, cujo tempo livre se resume apenas a interrupções puramente físicas, tais como do sono, das refeições, de higiene, e cujo tempo restante absorvido pelo seu trabalho para o capitalista, pode ser considerado “[...] uma simples máquina, fisicamente destroçada e brutalizada intelectualmente, para produzir riqueza para outrem” (idem, p. 110).

Nossos dados permitem concluir que o trabalhador/estudante de Guarapuava tem o seu tempo de estudo, de lazer, de descanso extremamente reduzido tendo em vista o tempo que gasta com o trabalho. Também cabe colocar que a escola noturna, tal como está posta, nega ao trabalhador o acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado necessário a uma visão mais articulada e crítica da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar algumas reflexões finais vale retomar o pressuposto que sustentou este estudo: o tempo de trabalho do trabalhador/estudante noturno tem determinado e influenciado negativamente o limite dos demais tempos necessários à existência humana, tais como educação, cultura, lazer e descanso e, portanto, inviabiliza uma formação consistente para estes sujeitos, que de um modo geral já foram excluídos do percurso normal socialmente determinado de escolarização e, ao retornarem à escola, não conseguem ter um bom desempenho, tanto pela precarização e intensidade do trabalho como pela fragilidade da escola noturna. Para uma melhor elucidação de tal pressuposto mapeou-se por meio de um questionário, as condições materiais da vida dos trabalhadores/estudantes do ensino noturno da cidade de Guarapuava-PR, relacionando especialmente o trabalho com o estudo, o lazer e o descanso destas pessoas, visando dessa forma contribuir para a compreensão da qualidade e das condições da escolaridade oferecida pelo Estado para a população mais pobre.

Assim, logo de início nos pareceu necessário refletir sobre a construção social do tempo para então entender como o tempo de trabalho influencia e determina os demais tempos sociais, bem como as condições materiais de vida desses sujeitos. O tempo como experiência subjetiva, como medida de duração e como objeto de poder. Nesse sentido, mesmo que o tempo seja apreendido e percebido como único, preciso e uniforme, quando analisadas as vivências cotidianas dos sujeitos a aparente homogeneidade cede lugar a uma diversidade de tempos sociais: tempo de trabalho, de estudo, de descanso, de lazer, da família, entre outros tempos, e assim, o tempo é em cada sociedade, ao mesmo tempo experiência, representação, valor, referência, etc. (CARDOSO, 2009).

Ressalta-se que a partir da revolução industrial a burguesia impõe uma nova disciplina temporal e espacial, atribuindo-se ao tempo qualidades objetivas e impessoais, lidando com o tempo da mesma forma que se lida com o dinheiro, transformando-o em mercadoria e, sendo assim, o tempo das experiências, das interações, das afetividades e relações familiares, situadas do lado oposto, de um

modo geral, perdem a sua importância. Nesse sentido, o processo de aproximação entre os tempos e espaços de trabalho e de não trabalho vem radicalizando um processo já clássico do capitalismo, tornando-se difícil identificar onde cada um começa ou termina. Vê-se uma fragmentação do tempo dedicado ao trabalho e o surgimento de uma pluralidade de novos tempos de trabalho que levam cada vez mais o tempo de trabalho a invadir os demais tempos sociais, engendrando uma disputa conflituosa entre capitalistas e trabalhadores, sendo que, de um lado verifica-se a busca da máxima objetivação do tempo pela empresa e, por outro, os trabalhadores que buscam se reapropriar subjetivamente deste tempo.

Tal como discutido no capítulo I, o trabalho, assume diferentes formas que só podem ser compreendidas à medida que se considera as determinações das circunstâncias históricas em que se dá a produção material da vida social. O trabalho compreendido em uma dimensão de liberdade, com a transformação intencional do homem sobre a natureza para produzir a sua existência, na sua forma contemporânea se altera e, dessa forma o tempo destinado ao trabalho, que o trabalhador imaginou diminuir com a chegada da máquina, aumenta. Diante disso, o trabalhador torna-se, fundamentalmente em um instrumento de trabalho e produtor de mercadoria, assim como ele próprio é tão somente uma mercadoria, restando-lhe apenas obedecer à velocidade, ritmo e tempo imposto pelo capital, reduzindo-se o trabalho necessário e elevando ao limite o tempo de trabalho excedente.

Verifica-se que se por um lado o trabalho é uma atividade central para a emancipação e construção do ser social, por outro a sociedade capitalista a partir da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital o transforma em mercadoria e atividade alienada, levando o trabalhador a dedicar a maior parte do tempo de sua vida ao trabalho, pois quanto mais necessidades são determinadas e impostas socialmente, mais o trabalhador precisa produzir para satisfazê-las, diminuindo assim seu tempo para estudo, descanso, família e lazer, como mostra a pesquisa empírica deste estudo.

Marx (1996), ao tratar do tempo de trabalho, aponta a necessidade de se gastar apenas uma parte das 24 horas do dia com o trabalho, tendo em vista que o

trabalhador ainda precisa de uma parte do dia para descansar, dormir e, durante outra, precisa satisfazer necessidades físicas, espirituais e sociais. Entretanto o capitalismo, com as novas formas de organização do trabalho, passa a ter controle total do tempo dos trabalhadores, primeiramente controlando o tempo e movimento dos trabalhadores e subtraindo destes qualquer possibilidade de pensar, criar ou controlar o trabalho. Posteriormente, visando manter a produção e reprodução do capital, muda as estratégias de organização do trabalho, cuja característica principal passa a ser a flexibilização, que por sua vez, estabelece novas formas de relações de trabalho e de educação.

Nesse sentido, a rigidez, a fragmentação do conteúdo da atividade e a hierarquização nos processos de trabalho são substituídos pela possibilidade de flexibilidade, integração múltipla das tarefas, redução da hierarquização. Diante disso, a classe trabalhadora passa a vivenciar a intensificação das formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, e alteram-se “*as noções de tempo e de espaço*” o que muda muito o modo do capital produzir as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas (ANTUNES, 2008, p. 21). Portanto, cabe ressaltar que uma vida plena de sentidos em todas as esferas sociais, dada pela omnilateralidade humana, só poderá se efetivar pela eliminação de barreiras entre tempo de trabalho e de não trabalho, e pela superação da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital. Afinal, os momentos fora da produção devem visar à reprodução do ser humano em outras esferas não alienadas, dentre elas a educação, a cultura, o lazer, o descanso, etc.

Diante disso, buscando entender aqueles que trabalham e estudam concomitantemente, identificando como pensam e vivenciam as experiências em torno do trabalho e da escola, bem como a relação entre ambos, no terceiro capítulo realizou-se sumariamente uma análise histórica sobre a escolarização da classe trabalhadora, assim como realizou-se um retrospecto da instrução pública brasileira, com ênfase na criação das escolas noturnas no Brasil com vistas a compreender a escola noturna e a educação do trabalhador estudante a partir dos fenômenos sociais, políticos e culturais que a conceberam.

Apreende-se, ao analisar a escolarização da classe trabalhadora, que a luta desta pelo acesso e permanência na escola pública tem sido uma constante na história do Brasil. São muitas propostas, quase todas com vista à eliminação do analfabetismo ou com objetivo de qualificar minimamente o trabalhador para o mercado de trabalho, sendo que, de um modo geral possibilitaram uma expansão quantitativamente mas não deram conta de proporcionar um ensino de qualidade. Também é fato que no âmbito do capitalismo, a formação de trabalhadores e cidadãos constitui-se historicamente a partir de uma dualidade estrutural, haja vista que sempre houve uma nítida separação da trajetória de quem desempenha as funções intelectuais ou instrumentais nessa sociedade “cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro” (KUENZER, 2000, p. 27).

Infere-se, portanto, que a escola pública brasileira, inserida no contexto da sociedade capitalista, de um modo geral, em sua trajetória histórica, tem se caracterizado por reproduzir esse mesmo contexto em sua forma organizacional e nas práticas cotidianas, assim como é marcada por uma dinâmica de reprodução do autoritarismo, hierarquização e exclusão. Claro está que com a expansão da educação básica permite-se a formação de um contingente maior de trabalhadores com mais educação, no entanto é uma educação aligeirada, superficial e descolada de uma educação básica que vise à formação integral dos trabalhadores.

Com relação à escola noturna, Paiva (1983), Carvalho (2001), Oliveira (2003), dentre tantos outros pesquisadores, enfatizam com unanimidade que a escola noturna foi pensada e criada para o aluno trabalhador que necessita concluir seus estudos para atender as exigências do mundo do trabalho. Sendo assim, a escola nesse turno apresenta um conjunto de peculiaridades, haja vista que recebe um alunado que além de estudante é trabalhador e que normalmente, após uma longa e exaustiva jornada de trabalho, para chegar à escola enfrenta algumas barreiras, tais como: dificuldade de locomoção, falta de alimentação, cansaço, sono, além da falta de tempo para realizar as atividades extraclasses.

É importante destacar a partir do referenciado acima e tendo presente a análise realizada ao longo do trabalho, que apesar das limitações, especialmente de tempo para a efetivação deste estudo, a pesquisa empreendida contribui para compreender a realidade do trabalhador estudante do noturno no momento presente, em especial porque traz à tona o que pensam, sentem e vivenciam os trabalhadores/estudantes da escola noturna na educação básica em um momento de tamanha precarização do trabalho.

Assinala-se que ficou evidenciado, a partir do enfoque teórico e também da análise dos dados, que o tempo dedicado ao trabalho não é, de forma alguma, uma escolha livre dos trabalhadores/estudantes. É pertinente ressaltar que com a crise do capitalismo a classe trabalhadora se torna cada vez mais fragilizada, o que faz com que os trabalhadores realizem uma verdadeira corrida para se inserir ou se manter no mercado de trabalho, relativizando outras esferas, ou até mesmo excluindo de suas vidas outras necessidades que não as do trabalho.

A partir dos dados empíricos apresentados e discutidos no quarto capítulo fica evidente que a jornada de trabalho ocupa um tempo considerável da vida dos trabalhadores/estudantes da educação básica no ensino noturno, principalmente ao se considerar a jornada de trabalho em sua forma ampliada para além da jornada formal. Alia-se a esse aspecto, ainda, a exaustão física e psíquica destes sujeitos, resultante da jornada de trabalho, condição que inviabiliza a capacidade de assimilação no momento das aulas.

Como o dia é de 24 horas para todos, indistintamente, no caso das mulheres, os conflitos gerados em torno dos tempos dedicados ao trabalho são ainda mais evidentes haja vista que além da atividade profissional precisam despender um tempo para o trabalho doméstico. Provavelmente para elas, muitos dos demais tempos essenciais à existência humana são deixados de lado ou totalmente reduzidos, incluindo-se o próprio tempo de estudo que é prejudicado pelo tempo dedicado ao trabalho.

Ao analisar os indicadores estatísticos sobre Guarapuava ressalta-se que há uma distribuição desigual de riqueza, constituída por uma população pouco

escolarizada, sendo a educação um privilégio da elite. Também existe uma situação de degradação da força de trabalho, tradicionalmente marcada pela desigualdade social resultado de uma relação política patrimonialista e arcaica, em que os mesmos grupos familiares se alternam no poder em busca de privilégios próprios, enquanto a grande maioria é superexplorada, com empregos precários, baixos salários e extensas jornadas de trabalho.

Importa ressaltar que o capital alcançou uma capacidade de produção de bens e serviços nunca antes imaginável, mas que tal produção não tem conseguido melhorar as condições materiais de vida dos trabalhadores. Ao contrário, tem tornado a vida destes cada vez mais precarizada, vivenciando cotidianamente a intensificação, flexibilização, desemprego, baixos salários, entre tantos outros mecanismos que têm cada vez mais favorecido o capital, colocando os trabalhadores cada vez mais distantes dos bens por eles mesmos produzidos.

A educação oferecida ao trabalhador sempre esteve ligada ao processo produtivo, refletindo a divisão de classes com uma formação acadêmica erudita para a elite e uma formação instrumental para a classe trabalhadora, demarcando dessa forma uma trajetória educacional e social conforme o papel que cada um desempenha na sociedade. Nesse sentido, ressalta-se que a dinâmica atual das relações de produção capitalista que precariza o trabalho também o faz com o processo educacional. De acordo com Gramsci (2001b, p. 49):

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

O autor ressaltava ainda que o estudo ou a maior parte “dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas ou imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas” (idem, p. 49).

Em síntese, o material empírico deste estudo elucida o pressuposto que

norteou este estudo, evidenciando com clareza que o tempo de trabalho tem impactado na qualidade da formação dos trabalhadores/estudantes, bem como determinando não apenas o tempo de estudo, mas também os demais tempos sociais. Afinal, diante de um tempo de trabalho tão ampliado e ainda uma jornada de estudos à noite, que tempo resta para o lazer, para a família e principalmente para o descanso? Nesse sentido, a pesquisa demonstra que ao mesmo tempo em que o trabalho é uma grande alavanca para o ingresso no ensino noturno, só o faz condicionando estes estudos a uma situação precária.

Dessa análise empreende-se a necessidade de um novo projeto educacional, com propostas que tenham por objetivo romper com o padrão dual do ensino que vem se estabelecendo ao longo da história, construindo uma educação que tenha por base os princípios do saber científicos, das artes, da cultura, da tecnologia.

Obviamente uma proposta de ensino que venha superar as estruturas existentes, e comprometida com os ideais de transformação e formação integral do sujeito trabalhador precisa ser organizada a partir de um novo princípio educativo, capaz de dar conta da teoria e da prática; qualificando para o trabalho, mas principalmente possibilitando uma formação humana e política. De acordo com Marx (1996) a educação do trabalhador deve integrar educação intelectual, tecnológica e corporal, tendo o trabalho como princípio educativo, articulando o ensino com o trabalho, condição essencial para a superação da condição de classe expropriada.

Entende-se que um projeto de educação para a classe trabalhadora não se materializa no *lócus* da escola sem que primeiramente seja um projeto de Estado. Muito embora se tenha ciência da importância da articulação de práticas pedagógicas e sociais, de materiais didáticos de qualidade, professores qualificados, reorganização do currículo, dentre outras ações fundamentais para uma educação de qualidade; sem a elaboração de Políticas Públicas de Estado que dialoguem com as reais necessidades dos sujeitos trabalhadores/estudantes, dificilmente teremos uma educação que possibilite a emancipação humana.

Por fim, é nesse sentido que se salienta a importância desta pesquisa, por apresentar dados significativos que mostram as reais necessidades desses sujeitos,

sendo, portanto, um ponto de partida para a implementação de políticas públicas e ações que motivem os trabalhadores e filhos destes a procurar a escola porque almejam uma educação integral que os levem a compreender e pensar criticamente as suas realidades, e utilizando-se das palavras de Gramsci (2001b p. 50), uma educação “que proporcione as condições para que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo”.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L. W. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?** Tese (Sociologia) 327 p. Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007.

ALMEIDA, L. R. **Ensino Noturno: memórias de uma experiência.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. Revista ampliada. São Paulo: Cortez; Campinas, S. P. editora Universidade estadual de Campinas, 2000.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Bointempo Editorial, 2003.

_____. (org), **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** Editora Expressão Popular, São Paulo, 2004.

_____. Desenhando a nova morfologia do trabalho: As múltiplas formas de degradação do trabalho, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 83, 2008. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/431>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ARROYO, M., G. Operários e Educadores se Identificam: Que Rumos Tomará a educação Brasileira? *Educação e Sociedade*. São Paulo, V. 2 n. 5, 1980. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev05.html>. Acesso em: 12 set. 2013.

_____. O direito do trabalhador à educação. In: Gomes, C. M. [et al]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BERNARDIM, M. L., **Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições na EJA em Guarapuava - PR** Dissertação (mestrado) – Universidade

Federal do Paraná, 2006.

BRASIL, **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013**. Brasília: PNUD: IPEA, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/html>. Disponível em: http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013>. Acesso em: 16 nov. 2013a.

_____**Constituição da Republica Federativa do Brasil: 1988**. Brasília: SF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 05 abr. 2010.

_____**Emenda Constitucional nº 59** de 11 de novembro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 dez 2013.

_____**Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 12 de fev. 2014.

_____**Lei nº 5692** de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 18 fev. 2014.

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996**. Brasília: MEC. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 nov. 2013

_____**Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RESEAN)**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Novembro, 2013b. 170 p. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2014/01/RASEAM_interativo.pdf>. Acesso em: 12 de maio 2014.

CARDOSO, A. C. M. **Tempos de Trabalho, Tempos de não Trabalho**: disputas em torno da jornada do trabalhador – São Paulo: Annablume, 2009. Coleção Trabalho e Contemporaneidade.

CARVALHO, C. P. de. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

COSTA, A. L. J. **À Luz das Lamparinas**. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-85-ME.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. **As escolas Noturnas do Município da Corte**: Estado Imperial, sociedade civil e educação do povo. (1870 – 1889), Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 53-68, jan-mar. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. **O educar-se das classes populares oitocentistas do Rio de Janeiro**: entre a escolarização e a experiência. São Paulo. Tese de Doutorado-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062012-53651/ptbr.php>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

DAL ROSSO, Sadi. Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DE GRAZIA, G. **Tempo de trabalho e desemprego**: redução de jornada e precarização em questão. São Paulo: Xamã, 2007, 272 p.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

ELIAS, N.. **Sobre o Tempo**. Tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 1998.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução: B. A. Schumamm; Edição Jose Paulo Neto – São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola, o trabalho atual como forma histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1989.

FILGUEIRAS, L. A. M., DRUCK, G. & AMARALI, M. F. (2004). O conceito de informalidade: um exercício de aplicação empírica. **Caderno CRH**, v.17 n.41, p. 211-

229. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=16>>. Acesso em: 20 de agosto 2014.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Maria Virginia de. **Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências**. SP: USP, 1995.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Da relação trabalho e educação. Estruturas e sujeitos: os fundamentos In LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L., **capitalismo, Trabalho e Educação**. 3.ed. Campinas, S. P. Autores associados, HISTEDBR, 2005.

FURLANI, L. T. M. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: Gramsci, Antonio. **Cadernos do cárcere**, caderno 22, vol. 4, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sergio Henrique e Marcos Aurelio Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a, p. 241-282.

_____. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Nelson Coutinho. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HEROLD JUNIOR, C. Representações sobre a relação professor-aluno da História de Guarapuava-Paraná (1915-1960), **Cadernos de História da Educação** – v. 11, n. 1/jan-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17531>>. Acesso em 10 jan/2014. Acesso em: 10 jan. 2014.

HICKMANN, R. I. **Estudar e/ou trabalhar: Ser aluno trabalhador é possível?** Porto Alegre, Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1992. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/1446>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

IBGE, **Censo demográfico 2010a - sinopse.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=410940&idtema=16&search=|s%EDntese-das-informa%E7%F5es>. Acesso em 02 de jun. 2014.

_____**Censo demográfico 2010b: Trabalho e rendimento, resultado de amostra.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/biblioteca/visualizacao/periodicos/1076/cd_2010_trabalho_rendimento_amostra.pdf. Acesso 14 jun. 2014.

_____**Síntese de Indicadores Sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira 2013.** Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____**PNAD Continua: primeiro trimestre 2014.** Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Comentarios/pnadc_2014_01_trimestre_comentarios.pdf. Acesso em: 5 jul 2014.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** Brasília: MEC/INEP. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

IPARDES - INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno Estatístico do Município de Guarapuava.** Curitiba: IPARDES. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Monta.php?Municipio=85000>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso de indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Brasil 36, jun. 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427/5011>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

KLEIN, L. R. **Fundamentos para uma proposta pedagógica para o município de Campo Largo**. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/docs_pdf/fundamentos_prop_ped.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.

KLEIN, L. R.; CAVAZOTTI, M. A. *Tempo escola X tempo trabalho: esferas antagônicas para o proletariado?* **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana**. 2011. UFSC, Florianópolis.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de NEVES, C. TORIBIO, A. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, autores associados, 1986.

_____. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Cadernos Andes**, n.2, 1996.

_____. Educação profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico**. Rio de Janeiro: Senac, 1999. Disponível em:<<http://www.senac.br/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 14 de fev. 2014.

_____. (org) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, 3.ed. Campinas, S. P. Autores associados, HISTEDBR, 2005.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Revista Trabalho**, educação e saúde v. 5, n. 3, p. 491-508, nov./2007 – fev./2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

LAZARINI, A. Q. A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos. 2010. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 528 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94563/287704.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

LEAL, V. N. Coronelismo, enxada e voto: **o município e o regime representativo no Brasil**, 2. ed. Rio de Janeiro, Alfa Omega, 1975.

LOMBARDI, Jose Claudinei. **Educação e Ensino**: na obra de Marx e Engels. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MARCONDES, G. G. **Guarapuava**: História de Luta e trabalho; textos históricos, Guarapuava: UNICENTRO, 1998.

_____. **Duzentos anos de uma caminhada histórica**: 1810 a 2010, Guarapuava: Londrina: Midiograf, 2010.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: Feuback - A contraposição entre as cosmovisões materialistas e idealistas. Tradução: Frank Muller. 3.ed. São Paulo: Martin Claret. São Paulo, 2005.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. v. I.; tradução de Reginaldo San'Anna, 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Os 18 Brumário de Luiz Bonaparte**, 2000. Disponível em:http://neppec.fe.ufg.br/uploads/4/original_brumario.pdf. Acesso em: 10 fev 2014.

MELO, A. **O projeto pedagógico da Conferência Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. Tese doutorado – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, T. M. de M. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos**: quem são e o que buscam na escola. 2007.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAIFF, L.; NAIFF, D. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia e Sociedade**: 20, 2008, pp. 402-407.

NETO, A. B. S. Tempo de Trabalho como categoria originária da emancipação Humana. In: **Revista IDEACÃO** /Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação e Letras – Cascavel-PR, EDUNIOESTE, volume 14 nº 1, 2012.

NOSELA, P. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OBSERVATÓRIO BRASIL DA IGUALDADE DE GÊNERO. **Homens recebem salários 30% maiores que as mulheres no Brasil**. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/homens-recebem-salarios-30-maiores-que-as-mulheres-no-brasil>>. Acesso em: 15 de jul. 2014.

OLIVEIRA, A. A. **O ensino público** - Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003, 376 p. (Edições do Senado Federal; v. 4).

OLIVEIRA, J. P. F.; BARRETO, M. L. M. M.; LITKA, M. **Tempo livre para o estudo e seu impacto na organização pedagógica em EJA**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: marxismo, educação e emancipação humana. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V%20EBEM/V_EBEM_OLIVEIRA_Juliana_Tempo_livre_para_o_estudo.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

OLIVEIRA, S. M. **A contradição gerada pelo tempo nas relações de trabalho e lazer**. V Encontro Brasileiro DE Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana, UFSC-Florianópolis-SC. 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03a_t003.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e educação de Adultos**. 2. ed. Edições Loyola, São Paulo, 1983.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio

de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 13.ed. rev. e ampl. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1993.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. 28. ed. Vozes, 2003.

SABÓIA, A. L.; SOARES, C. O conceito de chefia nas pesquisas domiciliares através do recorte por sexo e presença do cônjuge– uma contribuição à discussão da feminização da pobreza. **Revista Gênero**, v. 4, n. 2, p. 53-71, 1. sem. 2004. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/246/166>>. Acesso em: 08 maio 2014.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, In: FERRETTI, C. J.; et al (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Ed. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A nova lei de educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas, SP: autores associados, 2006. (coleção contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e Democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política 40. ed. Campinas. S. P. Autores associados, 2008.

SILVA, G. L. R. **Educação de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural**: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados Curitiba. Tese de Doutorado em Educação da UFPR, 2011. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D11_silva.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SILVA, M. **Territórios conservadores de poder no centro sul do Paraná**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista-UNESP. Presidente Prudente-SP, 2005.

SPOSITO, M. P. (coord) **O trabalhador-estudante**: um perfil do aluno do curso

superior noturno. Edições Loyola, São Paulo, 1989.

TEERIBELLE, A. O. **Juventude, Trabalho e Ensino Noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. 2006. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2042/1/tese.pdf>>. Acesso em: 27 de fev. de 2012.

TONET, I. **Educação e formação Humana**, Maceio, 2006. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

TONET, I.; LESSA, S. **Proletariado e Sujeito revolucionário.** Instituto Lukács. São Paulo, 2012.

TORES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional : elementos para uma crítica do neoliberalismo. In GENTILE, P.(org.), **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**, 13.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TUMOLO, P. S. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo:** Uma articulação possível? Revista Edu. Soc., Campinas, vol 26, nº 90, p. 239-265, jan/abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

WOODCOCK, G. A ditadura do relógio. In: **Os Grandes escritos anarquistas.** Porto Alegre: L&PM, 1998.

XAVIER, M. E. **Capitalismo e Escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). São Paulo: Papyrus, 1990.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE-UNICENTRO QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA SOBRE A DINÂMICA DO TEMPO DOS TRABALHADORES/ESTUDANTES DE GUARAPUAVA.

ESCOLA _____

1: IDENTIFICAÇÃO.

1. Idade: _____

2. Bairro: _____

3. Série que está cursando: _____

4. Estado civil: () casado; () solteiro; () outro

6. Sexo: () M; () F

BLOCO TEMÁTICO 1: SITUAÇÃO SÓCIOECONÔMICA

1. Sua residência é: () Própria; () Alugada; () outro

2. Está empregado? () sim; () não

4. Valores gastos com moradia/alimentação/saúde/luz/água: () 30 % salário; () 50% salário; () 70 % salário; () 100 % salário

BLOCO TEMÁTICO 2 - TRABALHO X EMPRESA

1. Se empregado, que tipo de trabalho realiza? () escritório; () lojas; () indústria; () agricultura; () doméstica(o); () construção civil; () autônomo; () restaurantes e similares; () outros.

2. Há quanto tempo está na empresa? () menos de 6 meses; () de 6 meses a 1 ano; () 1 ano a 2 anos; () 2 a 3 anos; () 3 a 5 anos; () mais de 5 anos

3. Que tipo de formação o seu trabalho exige? () não exige; () Ensino fundamental ; () ensino médio; () curso técnico; () ensino superior () outros

4. A empresa oferece plano de carreira que incentiva sua formação? () Sim; () Não

5. Você sente dor ou possui alguma doença que é devida ao trabalho ou que te atrapalha no trabalho? () Sim; () Não

6. Possui que tipo de contrato de trabalho com a empresa? () Celetista (carteira assinada); () estagiário; () temporário; () terceirizado; () cooperativa; () diarista ou por tarefa

BLOCO TEMÁTICO 3- JORNADA DE TRABALHO

1. Quantos dias por semana trabalha? _____

2. Qual sua jornada de trabalho diária? _____

3. Você faz hora extra normalmente? () Sim; () Não

4. Que horas costuma acordar para trabalhar? _____

5. Que horas entra no trabalho? _____

6. Que horas sai do trabalho? _____

7. Quanto tempo demora para chegar ao trabalho? () menos de 20 minutos; () 20 a 30 minutos; () 30 a 40 minutos; () 40 minutos a 1 hora; () mais de 1 hora

8. Indique que meio de transporte você usa de casa para o trabalho? () ônibus; () carro/moto; () bicicleta; () a pé; () carona

9. Tem horário de almoço? Quanto tempo? () menos de 30 minutos; () 30 a 50 minutos; () 1 hora; () 1 hora e 30 minutos; () 2 horas ou mais

BLOCO TEMÁTICO 4: TRABALHO X RENDA

1. Qual a renda familiar aproximada? () até 1 salário mínimo; () de 1 a 2 salários mínimos; () de 3 a 4 salários mínimos; () 5 ou mais salários mínimos.

2. Quantas pessoas auxiliam na renda familiar? () 1; () 2; () 3; () 4; () mais de 4 pessoas

3. Você ou alguém da sua família recebe algum benefício do governo? Qual? () Sim; () Não.

BLOCO TEMÁTICO 5 – TEMPO DE LAZER

1. Você acredita que a jornada de trabalho atrapalha suas atividades de lazer? () sim; () não

2. Na tabela a baixo, marque um X nas atividades que você pratica e quando:

	Durante a semana	Finais de semana	Raramente	Nunca
Ver televisão				
Ouvir música				
Ir ao cinema				
Acessar internet				
Freqüentar bibliotecas				
Freqüentar bares				
Realizar atividades esportivas				
Viajar				
Outros: quais?				

BLOCO TEMÁTICO 6 – TEMPO DE ESTUDO

1. Quanto tempo você leva do seu trabalho ou de sua casa até a escola? () menos de 30 minutos; () de 30 minutos a 1 hora; () mais de 1 hora
2. Quanto tempo se dedica aos estudos por dia, fora da escola? () não estuda em casa; () menos de 1 hora; () 1 hora; () 2 horas; () 3 horas; () mais de 3 horas
4. A escola exige atividades extraclasse para obtenção de nota? () sim; () não
5. Se exige você consegue realizar? () sim; () não
6. Qual a sua maior dificuldade em relação ao estudo? () falta de tempo; () falta de dinheiro para comprar livros; () falta de lugar para estudar; () dificuldade de aprender; () problemas com professores; () outras dificuldades.
7. Quantas vezes você abandonou a escola? () nenhuma; () uma ; () Duas; () Três ou mais
8. Se abandonou, quais foram os motivos que levaram você a desistir da escola? () cansaço; () para trabalhar; () desinteresse pelos conteúdos; () problemas de saúde; () problemas financeiros; () outros
9. Você acredita que a jornada de trabalho atrapalha os estudos! () sim; () não

10. Se o trabalho não exigisse estudo, mesmo assim você continuaria estudando?

() sim; () não

11. Por que escolheu o ensino noturno? () trabalha durante o dia; () o ensino é menos exigente; () pela idade; () pelas obrigações domésticas; () outros

BLOCO TEMÁTICO 7 – TEMPO DE DESCANSO

1. Quantas horas por dia você costuma dormir? () menos de 6 horas; () de 6 a 7 horas; () de 7 a 8 horas; () mais de 8 horas

2. Você consegue acordar descansado para a jornada diária? () Sim; () Não

3. O seu trabalho proporciona momentos de descanso , com exceção do almoço?

() sim; () não