

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**GEOVANNA MOREIRA CALES RODRIGUES**

**DESAFIOS À FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE  
TRABALHADORES-ESTUDANTES E ESTUDANTES-  
TRABALHADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**GOIÂNIA  
2016**

GEOVANNA MOREIRA CALES RODRIGUES

**DESAFIOS À FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE  
TRABALHADORES-ESTUDANTES E ESTUDANTES-  
TRABALHADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro

GOIÂNIA

2016

R696d Rodrigues, Geovanna Moreira Cales

Desafios à formação e perspectivas profissionais  
de trabalhadores-estudantes e estudantes-  
trabalhadores do curso de pedagogia [manuscrito] /  
Geovanna Moreira Cales Rodrigues.-- 2016.

148 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês Dissertação  
(mestrado) -- Pontifícia Universidade

Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto  
Sensu em Educação, Goiânia, 2016

Inclui referências f.131-138

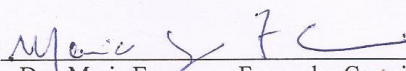
1. Ensino superior - Educação. 2. Mercado de trabalho.  
3. Educação e Estado. 4. Professores - Formação.  
I.Carneiro, Maria Esperança Fernandes. II.Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378.046-021.64(043)

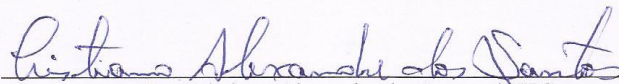
**“DESAFIOS À FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE  
TRABALHADORES-ESTUDANTES E ESTUDANTES-TRABALHADORES  
DO CURSO DE PEDAGOGIA”**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de agosto de 2016.

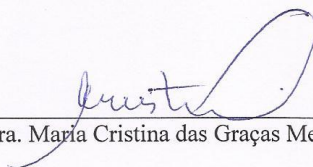
BANCA EXAMINADORA



\_\_\_\_\_  
Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



\_\_\_\_\_  
Dr. Cristiano Alexandre dos Santos / UEG



\_\_\_\_\_  
Dra. Maria Cristina das Graças Mesquita / PUC Goiás

\_\_\_\_\_  
Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (suplente)

\_\_\_\_\_  
Dra. Lenita Maria Junqueira Schultz / GEPG (suplente)

Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria das Graças; ao meu esposo, Marco Antonio; e à minha filha, Camila. A vocês, com amor!

## **AGRADECIMENTOS**

Todas as palavras do mundo são insuficientes para mensurar a gratidão que sinto pelas pessoas abaixo citadas, pois elas me apoiaram, me ensinaram, me acolheram e me guiaram pelo caminho do conhecimento, de maneira a propiciar que, de um projeto, o meu trabalho se concretizasse.

Primeiramente, devo meu agradecimento a Deus, minha força motivadora e um refúgio seguro.

À minha querida orientadora, Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, a pessoa que disse sim para o meu projeto e deu a oportunidade para que eu, pertencente à classe trabalhadora, tivesse acesso a níveis mais elevados do conhecimento.

Aos professores Cristiano Alexandre dos Santos e Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, pelas valiosíssimas observações e sugestões no exame de qualificação.

Aos professores Beatriz Aparecida Zanatta, José Maria Baldino, Lucia Helena Rincon Afonso, Iria Brzezinski, Teresa Cristina Barbo Siqueira, Antônio Menezes da Silva Junior, Cristiano Alexandre dos Santos e Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, com os quais tive a honra de cursar disciplinas curriculares e o prazer de conhecê-los melhor.

Aos colegas e amigos que fiz durante o curso, pela troca de conhecimentos e pela harmoniosa convivência diária.

Aos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, turma 2002-2005, pelo apoio técnico durante a pesquisa de campo.

À minha família e amigos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para este trabalho.

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2006).

## RESUMO

Nesta investigação analisamos a contribuição da formação em nível superior do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus Inhumas*, no período noturno, no que se refere às expectativas sobre a carreira quanto ao acesso, remuneração e permanência no mercado de trabalho. Para tanto, recorreremos à pesquisa em fontes bibliográficas, documentais e de campo, por meio de questionários aplicados para 51,3% dos concluintes de 2005. O princípio da nossa investigação partiu da perspectiva de que a natureza do trabalho se modifica conforme se modificam as relações de produção. Nesse sentido, salientamos que a configuração do trabalho na sociedade atual assume uma forma específica, que submete o trabalhador à lógica do capital. Na nossa sociedade têm sido, cada vez mais valorizados o conhecimento e as inovações tecnológicas. Esses não apenas são fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo, como definem o perfil do trabalhador, com cada vez maiores patamares de formação, que é conquistada pela educação. Tais exigências orientaram a propagação da Teoria do Capital Humano entre as décadas de 1960 e 1970. No entanto, verificamos uma contradição: ao mesmo tempo em que o capital depende da formação do trabalhador, necessita de desempregados como reserva, para baixar o custo da mão de obra. Nesse sentido, verificamos nas políticas educacionais um esforço de contenção do acesso dos trabalhadores aos níveis mais elevados de ensino, pelo estabelecimento do ensino dual. Ainda que em nosso trabalho tenhamos evidenciado que durante o período dos Governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) tenham sido marcados pelo aumento de cerca de 70% das matrículas em nível superior na rede federal, constatamos que ainda não foi suficiente, visto que apenas 14% da população conseguiu concluir uma graduação até 2013. A luta dos trabalhadores, enquanto resistência de classe, reveste-se de grande importância na conquista de direitos sociais, pois foi por meio dela que as políticas de contenção de acesso ao ensino superior diminuíram. A formação em nível superior se constituiu como um importante mecanismo de melhoria da qualidade de vida, uma vez todos os egressos pesquisados estão trabalhando. Deles, 94% atuam na educação; 57% realizam uma jornada diária de trabalho de 8 horas ou mais; e 88% contribuem no orçamento familiar. Esses trabalhadores se desdobram para trabalhar em dois ou mais empregos. Como resultado dos esforços empreendidos por esses egressos, verificamos que, mesmo sob financiamento, 70% deles conquistaram a casa própria; 82% adquiriram computadores; 76% possuem automóvel; e 76% têm acesso à internet, entre outras conquistas. Entretanto, esses egressos demonstraram o peso da jornada de trabalho, que muitas vezes é destituída de sentido. Conforme argumenta Tonet (2013), citando Marx, o trabalho deixa de ser parte da vida do trabalhador e se transforma em um sacrifício da sua vida.

**Palavras-chave:** Trabalho. Ensino superior noturno. Egressos. Formação.



## ABSTRACT

In this study we analyze the contribution of training in top level of the first degree in Education from the State University of Goiás (UEG), Campus Inhumas, at night, when it comes to expectations about career as access, pay and stay in job market. For that, we turn to research bibliographical sources, documentary and field, through questionnaires applied to 51.3% of the graduates of 2005. The principle of our research started from the perspective that the nature of work changes as if modify the production relations. In this regard, we note that the job setup in today's society takes a specific form, which subjects the employee to the logic of capital. In our society we have been increasingly valued knowledge and technological innovations. These are not only fundamental to the development of capitalism, they define the worker's profile, with increasing levels of training, which is achieved by education. Such requirements have guided the spread of the Theory of Human Capital between 1960 and 1970 decades, however, we see a contradiction: while the capital depends on the training of workers, unemployed need as a reserve to lower the cost of labor of work. In this sense, we see in education policy a containment effort of the workers' access to higher levels of education, the dual education establishment. Although in our study have shown that during the period of the Governments Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) and Dilma Rousseff (2011-2014) have been marked by an increase of about 70% of enrollments in higher education in the federal system, we found that was not enough, since only 14% of the population able to complete a degree by 2013. The struggle of the workers as a class resistance, is of great importance in the achievement of social rights, because it was through her that access containment policies to higher education declined. The training at the college level was constituted as an important mechanism of improving the quality of life, since all graduates surveyed are working. Of them, 94% work in education; 57% hold a workday of 8 hours or more; and 88% contribute to the family budget. These workers are deployed to work two or more jobs. As a result of the efforts made by these graduates, we see that even in funding, 70% of them won the home; 82% purchased computers; 76% have a car; and 76% have Internet access, among other achievements. However, these graduates have shown the weight of the working day, which is often meaningless. As argued Tonet (2013), quoting Marx, work is no longer part of the worker's life and turns into a sacrifice of his life.

**Keywords:** Work. Evening higher education. Graduates. Training .

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Conciliação entre estudo e trabalho.....	75
<b>Gráfico 2</b> – Idade do ingresso no mercado de trabalho.....	77
<b>Gráfico 3</b> – Renda familiar no período de graduação.....	79
<b>Gráfico 4</b> – Dependência da família em relação à renda do trabalhador-estudante e estudante-trabalhador .....	80
<b>Gráfico 5</b> – Nível de instrução do pai .....	81
<b>Gráfico 6</b> – Nível de instrução da mãe .....	81
<b>Gráfico 7</b> – Egressos que cursaram o Ensino Médio na rede privada e na rede pública .....	82
<b>Gráfico 8</b> – Percepção do trabalhador-estudante e estudante-trabalhador do seu rendimento escolar em relação aos dos colegas que apenas estudavam .....	83
<b>Gráfico 9</b> – Conciliação entre estudo e trabalho.....	83
<b>Gráfico 10</b> – Tempo extraclasse dedicado ao estudo durante o curso.....	84
<b>Gráfico 11</b> – Tempo de trabalho diário ao longo da graduação.....	84
<b>Gráfico 12</b> – (In)suficiência do tempo de estudo dedicado para a formação.....	85
<b>Gráfico 13</b> – Hábito de frequentar a biblioteca na época da graduação.....	85
<b>Gráfico 14</b> – Justificativa para a baixa frequência à biblioteca .....	86
<b>Gráfico 15</b> – Participação em grupos de pesquisa no período da graduação .....	86
<b>Gráfico 16</b> – Razões da escolha pelo curso noturno.....	87
<b>Gráfico 17</b> – Turno em que os egressos estudaram o Ensino Médio.....	88
<b>Gráfico 18</b> – Tempo gasto no percurso até a Universidade.....	89
<b>Gráfico 19</b> – Frequência de curso pré-vestibular, tempo de ingresso no ensino superior e evasão/permanência escolar.....	91
<b>Gráfico 20</b> – Motivos pela escolha da UEG, Campus de Inhumas.....	92
<b>Gráfico 21</b> – Interesse por outro curso superior antes da admissão na UEG .....	93
<b>Gráfico 22</b> – Possibilidade de desistência da graduação .....	94
<b>Gráfico 23</b> – Gênero.....	95
<b>Gráfico 24</b> – Principal contribuição do curso de Pedagogia da UEG .....	96
<b>Gráfico 25</b> – Estado civil ao iniciar a graduação.....	97
<b>Gráfico 26</b> – Egressos que tinham filhos quando da graduação .....	97
<b>Gráfico 27</b> – Número de moradores por residência na época .....	97

<b>Gráfico 28</b> – Distribuição das tarefas domésticas .....	97
<b>Gráfico 29</b> – Relação entre o curso de Pedagogia da UEG e melhores oportunidades no mercado de trabalho.....	99
<b>Gráfico 30</b> – Egressos que trabalham na educação.....	101
<b>Gráfico 31</b> – Tempo necessário para ingressar na profissão de Pedagogo .....	101
<b>Gráfico 32</b> – Tipo atual de contrato trabalhista.....	102
<b>Gráfico 33</b> – Variação de renda entre o período da graduação (2002-2005) e o momento atual (2015) .....	104
<b>Gráfico 34</b> – Comparação entre a renda familiar do período da graduação e a do período atual .....	104
<b>Gráfico 35</b> – Atual estado civil .....	105
<b>Gráfico 36</b> – Egressos que têm filhos atualmente .....	105
<b>Gráfico 37</b> – Quantidade de filhos dos egressos em 2015.....	106
<b>Gráfico 38</b> – Número de moradores na mesma residência em 2015 .....	106
<b>Gráfico 39</b> – Número de pessoas da residência que trabalham.....	107
<b>Gráfico 40</b> – Número de pessoas que contribuem com a despesa doméstica.....	107
<b>Gráfico 41</b> – Membro que mais contribui com a renda familiar .....	108
<b>Gráfico 42</b> – Egressos que atualmente ajudam no sustento da família.....	108
<b>Gráfico 43</b> – Comprometimento da renda dos egressos com despesas do lar .....	109
<b>Gráfico 44</b> – Escola em que os filhos dos egressos estudam .....	109
<b>Gráfico 45</b> – Justificativa da escolha pelo ensino privado para o seu filho.....	110
<b>Gráfico 46</b> – Bens de consumo a que os egressos têm acesso .....	112
<b>Gráfico 47</b> – Tipo de moradia do egresso .....	113
<b>Gráfico 48</b> – Tempo de trabalho diário do egresso .....	117
<b>Gráfico 49</b> – Importância do trabalho para os egressos .....	118

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de cursos de graduação e de matrículas na UEG, por região e turno (1999-2014).....	72
Tabela 2 – Frequência em atividades diversas .....	114
Tabela 3 – Percentual da renda empregada em alguns consumos e em poupança .....	115
Tabela 4 – Perfil do estudante-trabalhador do curso de Pedagogia UEG Inhumas – turma de 2002 a 2005 .....	120

## LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AGCS	Acordo Geral de Comércio e Serviços
AsCS	Acordo sobre Comércio e Serviços
CNE	Conselho Nacional de Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio

OS	Organização Social
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia
SEE/GO	Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás
TCH	Teoria do Capital Humano
TiSA	<i>Trade in Services Agreement</i>
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1    <b>CAPÍTULO 1 - A HISTORICIDADE DO TRABALHO NA REPRODUÇÃO DO CAPITAL .....</b></b>	<b>20</b>
1.1    O trabalho como constituinte do ser social.....	20
1.2    A apropriação da educação enquanto ferramenta de dominação .....	25
1.3    O trabalho na sociedade capitalista.....	29
1.4    Concepções de educação .....	33
<b>2    <b>CAPÍTULO 2 - A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO AO CAPITAL .....</b></b>	<b>46</b>
2.1    Desenvolvimento econômico e perspectivas teóricas da educação.....	46
2.2    Universidade .....	62
2.3    O desenvolvimento da universidade brasileira .....	66
2.4    Surge a UEG .....	68
2.4.1    UEG Inhumas.....	73
<b>3    <b>CAPÍTULO 3 - O PERFIL DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG INHUMAS, TURMA 2002-2005 .....</b></b>	<b>75</b>
3.1    O curso noturno de Pedagogia da UEG Inhumas 2002 e o trabalhador.....	78
3.2    Escolha do curso .....	89
3.3    Os estudantes do curso de Pedagogia.....	94
3.4    O impacto do curso de Pedagogia em relação aos egressos da UEG Inhumas.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE A: Questionário para os alunos egressos .....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

Nossa preocupação circunscreve-se a compreender, interpretar e analisar qual a contribuição da formação em nível superior, recebida pelos egressos da turma de 2002<sup>1</sup> do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus* de Inhumas, no período noturno, no que se refere ao acesso e permanência no mercado de trabalho.

Para o atendimento do nosso objetivo maior, torna-se necessário que o tratamento desse tema perpassasse por alguns objetivos específicos que consiste em: recuperar a trajetória profissional dos egressos; compreender quais os fatores que determinam quem tem acesso ao ensino superior noturno e em que condições é cursado; avaliar os pontos positivos e negativos da graduação noturna cursada e interpretar quais as perspectivas que o curso de Pedagogia propiciou aos egressos.

Nas relações capitalistas de produção, o ensino superior é avaliado pela sociedade como uma das formas mais importantes de preparação para o mercado de trabalho. Este fato leva os trabalhadores-estudantes e os estudantes-trabalhadores a trabalharem no período diurno e estudarem no período noturno, ou vice-versa. Oliveira, Bittar e Lemos (2010) ressaltam o grande esforço despendido pelo estudante para transpor as barreiras em sua formação, tendo em vista a construção de melhores condições para prover sua vida material. Esse esforço faz parte da expectativa social, que alimenta o sonho de dias melhores (no sentido de promoção da mobilidade social), por meio da obtenção de um diploma.

Buscamos empreender esta pesquisa a partir das seguintes questões que nos inquietaram: Qual foi a trajetória dos egressos do curso de pedagogia no mercado de trabalho? Encontram-se ou não trabalhando na educação? Há quanto tempo? Em que medida a conclusão do curso de Pedagogia propiciou melhores condições de trabalho? Quais as perspectivas geradas? Muitas são as questões a serem respondidas. Entretanto, convém ressaltar que, quando se trabalha com o sujeito social, podemos ou não conseguir respondê-las.

---

<sup>1</sup> Furlani (1998) esclarece que existem três categorias de trabalhadores, definidos pela forma como cada um se mantém economicamente: o estudante de tempo integral, que pode se dedicar aos estudos por ser mantido economicamente pela família; o estudante-trabalhador, que trabalha mas continua sendo parcialmente mantido pela família; e o trabalhador-estudante, que necessita colaborar com o orçamento doméstico, ao invés de ser mantido total ou parcialmente pela família. O objeto do nosso estudo - os egressos do curso de Pedagogia de 2002-2005, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus* Inhumas - são pertencentes à categoria de trabalhador-estudante.



Logo, para esta pesquisa foi adotada a perspectiva de investigação dialética materialista histórica, desenvolvida por Karl Marx. Conforme Brzezinski (2011), nas bases do referido método, encontra-se a concepção de que a consciência é fruto da realidade histórica, e, portanto, está ligada à atividade prática. Afinal, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2004, p. 52).

Ao analisar os pressupostos reais, constituídos por indivíduos reais, Marx e Engels (2004) expuseram que aquilo que os indivíduos são coincide com suas condições materiais de produção, pois tudo o que existe nasce de um processo vital de indivíduos determinados que atuam e produzem materialmente sob condições que são independentes de sua vontade. Isso porque, quando nascem, já está em desenvolvimento certo modo de produção. Além disso, ao extraírem a materialidade histórica da humanidade, argumentaram ainda que o ser social é o resultado do trabalho dinamizado por contradições.

Segundo Netto (2011), Marx percebeu que em qualquer fase de desenvolvimento do modo de produção sempre haverá o mesmo sujeito, que é o homem, e sempre o mesmo objeto, que é a natureza. Desvendou que, para analisar a sociedade burguesa e elaborar a reprodução teórica ideal da mesma, seria necessário um procedimento de análise do real e do concreto, que levaria à construção de conceitos e abstrações. Dessa forma, ainda que a análise em dado momento seja sobre um determinado elemento da pesquisa, a referência é a totalidade, a fim de examiná-lo em suas determinações mais concretas, de forma a elencar categorias de estudo.

As categorias teórico-metodológicas de Marx, de acordo com Netto (2011, p. 27), são as de totalidade, de contradição e de mediação. Na totalidade, o todo é constituído por partes integradas, com movimentos contraditórios. Há, dessa forma, a percepção de cada elemento ligado a outro e que, portanto, não pode ser estudado de forma isolada. O desafio está em descobrir os nexos entre os processos ocorrentes na totalidade, que são mediados pelas estruturas das totalidades e pelos seus níveis de complexidade.

Assim, buscamos adentrar um processo investigativo para construir conceitos e abstrair o objeto por meio do estudo da totalidade, o que possibilita a obtenção de uma “visão global da dinâmica social e concreta”, defendida por Netto (2011, p. 32) como necessidade primordial do pesquisador. Para compreender a dinâmica social

concreta, esse autor defende que se faz necessário conjugar o conhecimento do modo de produção capitalista com suas particularidades em nossa sociedade.

Em seguida, buscamos encontrar as principais mediações que permeiam a relação universidade, políticas públicas, trabalho e educação noturna. Para isso, apropriamo-nos de uma bibliografia teórica e de documentos legais - entre outros - com a finalidade de propiciar um maior conhecimento crítico do objeto de estudo que levasse a uma intervenção na esfera real, pois ainda que o homem não seja livre para escolher sua forma social, ele, na qualidade de sujeito ativo, pode transformar sua realidade por meio de lutas concretas, lutas de classes.

Além disso, elaboramos e utilizamos roteiros pré-estruturados para a realização do questionário com os egressos do curso de Pedagogia da turma 2002-2005 da UEG *Campus* de Inhumas, o que permitiu: ampliar a compreensão dos fatores que influenciam quem tem acesso ao ensino superior noturno e em que condições cursa; recuperar a trajetória profissional dos egressos; avaliar quais são os pontos positivos e negativos da graduação noturna cursada; além de interpretar quais as perspectivas que o curso de pedagogia aponta para os egressos.

Para entendermos melhor essas questões, realizamos a pesquisa de campo no ano de 2015, por meio da aplicação individual dos questionários, que contou com a participação de 17 egressos de uma turma composta por 33 formandos, o que representa 51,5% do total da turma de Pedagogia da UEG Inhumas, iniciada em 2002.

A pesquisa encontrou certa dificuldade, pois os egressos se dispersaram para diferentes cidades do Estado como Damolândia, Itauçu, Inhumas, Goiânia, Brasília, Goianira, e até para outro país, a Espanha. O desafio de encontrar esses egressos dez anos após sua formatura foi acentuado pela recusa, por parte de alguns, de responderem os questionários.

Dentre os participantes que aceitaram prestar informações pessoais - o que tanto colaborou com a nossa investigação - destacaram-se alguns que, apesar da barreira da distância e da pouca disposição de tempo, empenharam-se em cooperar. Alguns responderam via e-mail e outros pelo correio, o que não interferiu nos resultados da pesquisa.

Os egressos foram informados acerca do propósito da investigação, e assegurou-se plenamente a liberdade de registro de suas impressões pelo anonimato. Foi solicitada autorização para posterior reprodução das informações nesta dissertação. Após leitura e interpretação dos dados, foi possível organizar as

informações em categorias de análise que emergiram dos depoimentos registrados, sem abandonar as seguintes categorias tomadas como referência nesta dissertação: trabalho, educação noturna, egressos, formação, curso de Pedagogia.

O material coletado possibilitou traçar um perfil desses egressos segundo sua condição socioeconômica (renda, ocupação e escolaridade dos pais), anterior ao curso de Pedagogia e dez anos depois. Além disso, foi possível analisar o histórico escolar dos egressos (rede e turno de ensino nos níveis fundamental e médio, tipo de ensino médio), a avaliação do curso e o impacto financeiro que o curso superior proporcionou a esses estudantes.

Assim, nosso objeto de estudo - os egressos do curso de Pedagogia da turma de 2002 da UEG Inhumas - torna-se relevante quando contextualizado no modelo econômico neoliberal, que vem demandando novos requisitos ao trabalhador para a sociabilidade do capital.

Levamos em consideração que o grupo pesquisado é oriundo da classe trabalhadora, por isso julgamos necessário iniciar o resgate de sua história enquanto seres humanos que mantêm sua sobrevivência mediante o trabalho.

O trabalho foi estruturado em três capítulos. Para o desenvolvimento da análise, partimos da perspectiva que considera a formação educacional como prática social, criada pelo homem através do trabalho. Por conseguinte, procuramos delinear, brevemente, os fundamentos do trabalho enquanto princípio educativo por excelência. Seguindo essa direção de análise, abordamos aspectos centrais do capitalismo, como a existência de classes sociais que possuem interesses antagônicos. Em seguida, partindo do preceito de que, nesta sociedade as práticas educativas são definidas pelo processo de acumulação de capital, discutimos as diferentes concepções pedagógicas que estiveram presentes na educação brasileira.

No segundo capítulo, ocupamo-nos em percorrer a trajetória da educação em nível superior no Brasil, de forma a salientar como esse nível de ensino se desenvolveu de forma tão desigual e injusta. Ao falar sobre o desenvolvimento da universidade no Brasil, partindo do pressuposto de que a educação é um lugar de disputas econômicas, políticas e sociais que se configuram historicamente em diversas fases de seu desenvolvimento, tratamos de situar como se deu a luta do trabalhador, por sua inserção no processo educativo em nível superior que estava destinado somente às elites.

Decidimos também por discutir como a teoria do capital humano passou a ser vista como tese que fundamentou a teoria do desenvolvimento. Ao longo do texto, demonstramos que a qualificação exaltada pela Teoria do Capital Humano não dizia respeito ao desenvolvimento das condições humanas, tanto física quanto social, que pudesse conferir satisfação das necessidades dos trabalhadores. Na verdade, o culto à formação educacional humana sempre esteve encoberto para esconder a subordinação do homem às leis de mercado da sociabilidade do capital.

No terceiro capítulo, por sua vez, sob a luz das análises teóricas empreendidas ao longo da dissertação, contextualizamos os trabalhadores-estudantes nas relações sociais de produção de sua sobrevivência antes e depois do curso superior de Pedagogia.

## **CAPÍTULO 1 - A HISTORICIDADE DO TRABALHO NA REPRODUÇÃO DO CAPITAL**

Neste capítulo, procuramos recuperar a perspectiva da formação humana enquanto prática social que se concretiza mediante o trabalho, categoria fundante da sociabilidade humana. Discorreremos, na sequência que, o trabalho promovido pela sociedade capitalista, é o trabalho estranhado, é a extração da mais valia. Neste contexto, destacamos que a concepção de educação/trabalho, enquanto constituinte do ser social, é substituída pela concepção mercadológica que, enfatiza a produtividade e a reprodução do capital.

Salientamos, entretanto, que o antagonismo existente entre as classes sociais – burguesia e trabalhadores – faz com que os interesses capitalistas encontrem resistência da classe trabalhadora, que luta por melhores condições de sobrevivência.

### **1.1 O trabalho como constituinte do ser social**

Existe um consenso de que o trabalho e a educação são atividades exclusivas do homem. Neste sentido, Saviani (2007) argumenta que vários estudiosos se empenharam em identificar quais as características inerentes ao homem que o permitem realizar as ações de trabalhar e estudar. A formação para o trabalho se faz necessária nas sociedades complexas como a nossa e o curso superior constitui-se uma das distinções de classe enquanto prerrogativa da classe dominante. Ele representa um ideal social que traz consigo a possibilidade de disputa de acesso ao mercado de trabalho em melhores condições, como também melhor salário e qualidade de vida. Portanto, as categorias educação/trabalho e egressos são conceitos imprescindíveis para discutirmos teoricamente os nossos dados empíricos, chegarmos à interpretação e análise do nosso objeto de pesquisa.

Dessa forma pensaremos partindo da realidade, como Marx (2004) demonstrou que o homem, para manter sua existência, precisou agir sobre a natureza. Considerando que a necessidade mais urgente do homem para garantir sua sobrevivência é a garantia de sua reprodução biológica, este organizou-se em coletividade para transformá-la e prover sua subsistência.

Assim, diferente de outro animal que se adapta a ela, o homem enquanto ser racional – mas também social – necessitou adaptar a natureza para si, transformando-

a para satisfazer as suas necessidades primeiras como comer, beber, habitar e reproduzir-se. A satisfação das necessidades do homem somente é possível por meio da relação entre o homem e o mundo. Tal interferência do homem na natureza é chamada de trabalho, pois o trabalho “é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social” (LESSA, 2012, p. 25).

Dentro desta perspectiva, Rios (2002) demonstra que existem dois mundos: um expresso na natureza e que não depende do homem para existir e outro transformado pelo homem. A primeira transformação da natureza é impulsionada pela necessidade inicial de sobrevivência, de forma que a relação entre homem e natureza requer uma relação entre homem e homem. Neste sentido, o homem social é um homem trabalhador e histórico, pois suas “condições de existência são transformadas por sua própria ação” (SADER, 2000, p. 61), diferente dos outros animais.

Saviani (2007) argumenta que dessa maneira a essência do homem é o trabalho, mas ela não é uma característica da genética, ou dada pela natureza, pois é construída pelo homem. Dessa forma, aquilo que o homem é foi conquistado pelo trabalho.

Lessa (2012) demonstrou que, ao necessitar de transformar a natureza, o homem teve que desenvolver a sua capacidade de pensar sobre ela, suas especificações, para que o seu agir na natureza atingisse o resultado esperado. Assim, ao realizar trabalho, o homem precisa desenvolver o intelecto e utilizar, dentre as imensas possibilidades que o mundo lhe coloca, a que mais o ajude a alcançar esse objetivo.

No processo de escolha, existe uma atividade mental de reflexão subjetiva, que permite o desenvolvimento do intelecto humano, de forma que esse se torna capaz de criar várias coisas, que não são apenas mediadas pela natureza, ou pelo trabalho. Isto quer dizer que o trabalho impõe outras relações que não são apenas o trabalho; o trabalho funda possibilidades diferentes do trabalho. O trabalho articula (materialmente) subjetividade e objetividade, ou seja, ao fazer isso, ele gera necessidades e possibilidades objetivas e subjetivas, que obriga, para que ele homem não seja extinto, desenvolver outras atividades, outras formas de organização, outras ações.

Para explicar essa diferença entre o trabalho realizado pelo homem e o trabalho de outro animal, Sader (2000) tendo por fundamento os estudos de Marx, recorre ao caso das abelhas e das formigas que, no senso comum, são seres que trabalham,

para demonstrar que o trabalho que elas realizam é uma atividade mecânica, uma vez que o resultado do seu trabalho é sempre idêntico, mesmo com a mudança de gerações. Neste sentido o autor destaca que a grande diferença do trabalho do homem, em relação ao dos animais, é que esse transforma o mundo de forma racional, possibilitando que cada geração receba um mundo modificado do anterior. Reforçando essa ideia, Braverman (1987, p. 53) indica outro aspecto que particulariza a espécie humana, afirmando que não é necessária a “unidade de concepção e execução”. Isto significa que, diferente dos animais, um homem pode conceber um projeto enquanto outro executa, sem que tal fato desqualifique seu trabalho, pois mesmo que o trabalho seja executado por outro, o que vai guiar essa execução é o uso da consciência ou teleologia<sup>2</sup>.

É por isso que Saviani (2007) declarou que o homem não nasce homem; ele se torna homem, pois não nasce sabendo produzir sua própria existência e suas relações sociais são criadas por ele. Neste sentido, concorda com Lessa (2012) ao defender que o trabalho é fundante do ser, por ser portador das determinações essenciais do ser social, das determinações ontológicas, que são qualidades que somente o homem possui enquanto ser racional, como o trabalho, consciência e fala, além da capacidade de transmitir seus conhecimentos para sua descendência, que fundamentam o salto da humanidade.

A característica ontológica do homem, de ser pensante, permite-o utilizar o intelecto para criar novas necessidades, que vão além de suas necessidades primárias de sobrevivência. Enquanto reflete, ele vai transformar na consciência o que vai ser construído na natureza. O uso de sua consciência, anterior à produção, faz que o processo de trabalho tenha uma qualidade nova, pois sua ideia, ao ser produzida, passa a ser materialidade, expressa na modificação do meio em que vive, de forma que as gerações seguintes tenham acesso a um novo mundo, transformado pelo trabalho humano das gerações precedentes.

Esse atributo humano, de modificar a natureza em prol da melhoria das condições de sua sobrevivência, transforma-o tanto como animal, quanto como ser humano, de maneira que pode ser considerado como ser histórico, uma vez que sua existência é resultado de sua ação no mundo, pelo seu conhecimento e domínio da

---

<sup>2</sup> Segundo Sergio Lessa, a teleologia é denominada por Lukács como prévia-ideação, e significa projetar algo na consciência antes que seja construído na prática (LESSA, 2012).

natureza. Lessa (2012) afirma que o trabalho apenas existe no interior do ser social, é uma categoria exclusiva do mundo dos homens, o que significa que é uma parte de uma totalidade social.

Durante a execução do trabalho, “os homens confrontam passado, presente e futuro e projetam, idealmente, os resultados de suas práxis” (LESSA, 2012, p. 16), de forma que a materialidade influencia o modo de pensar do homem. Pela objetivação, ou pela ação do homem na realidade, ao mesmo tempo em que o homem muda a natureza é também modificado por meio de sua interação com esta. A concretização do trabalho é o objeto do trabalho em que se encontra a objetivação do sujeito, em uma relação em que sujeito e objeto são modificados ao mesmo tempo, de maneira que o mundo entra no sujeito transformando-o e o sujeito transforma o mundo.

Toda vez que se tem um projeto de objetivação, que compõe a individualidade do ser, este entra em contato com o que o mundo é de fato, fazendo com que a própria individualidade se transforme juntamente com a natureza, de tal forma que quando termina a objetivação nem o mundo é o mesmo e nem o indivíduo é o mesmo. Isso é a exteriorização em Marx. É o processo que ocorre através da transformação da natureza, em que o indivíduo se transforma juntamente com ela, mas não é uma transformação idêntica. Não há transformação do mundo sem transformação do indivíduo. As necessidades subjetivas na relação com o mundo são geradas através da objetivação da práxis. As situações históricas não são mais as mesmas, pois a criação de necessidades objetivas e subjetivas gera novas necessidades, pois aquelas já foram atendidas.

Isso significa que, para o atendimento de novas necessidades, o homem se apropria dos conhecimentos que foram incorporados pelos seus antepassados, e associa-os a novos conhecimentos, de maneira a viabilizar a produção de um novo objeto material. Assim, o resultado do trabalho realizado pelo homem para a sua sobrevivência ganha uma dimensão genérica, isto é, “relaciona com o gênero como a sua essência própria ou se relaciona consigo mesmo como ser genérico” (COSTA, 1995, p. 171), que faz parte de todo o existente.

Nesse sentido, Saviani (2007, p. 154) declara que o “ponto de partida da relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”, pois inicialmente os homens aprendiam a trabalhar trabalhando, isto é, a educação aparecia difusa na convivência diária, onde o que estava em primeiro plano eram os interesses comuns, que foram passados de geração a geração. A aprendizagem se dava mediante



tentativa e erro, que proporcionava o desenvolvimento de conhecimentos validados pela experiência. Dessa maneira,

a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Ponce (1985) argumenta que essa era a forma como o saber disseminava na comunidade primitiva, onde não havia interesses de classes. Tudo o que era produzido era para o bem comum. Até mesmo o desenvolvimento das forças produtivas, pois esse não significava apenas o desenvolvimento da capacidade de transformar a natureza, mas significava o desenvolvimento do humano enquanto ser pensante capaz de transformar a natureza. Em suma, isso correspondia a desenvolver o humano criando possibilidades de resolver problemas que não podiam ser respondidos apenas pelo trabalho.

Nesse sentido, o trabalho deixa de ser um mero meio de sobrevivência, para ser portador de emancipação. Ou seja, quando tais procedimentos laborais são “elaborados pelo intelecto e pela imaginação humanas como um ato de liberdade, de criação livre do homem” (SADER, 2000, p. 62).

O trabalho expresso com essas características, segundo Ponce (1985), era vivenciado pela comunidade primitiva, onde as ferramentas de trabalho eram bastante rudimentares. Tal fato impedia a produção de excedentes, e isso refletia na concepção de mundo e na organização econômica da época. Não havia hierarquias, pois todos trabalhavam em prol do bem comum.

Porém, tanto Sader (2000) quanto Ponce (1985), sinalizam que, com o desenvolvimento das técnicas de trabalho, tornou-se possível a produção de excedentes. Assim, logo se percebeu que nem todos necessitavam trabalhar para garantir a sobrevivência, e novas figuras passaram a surgir, sob o consentimento da sociedade. Iniciava-se a divisão social do trabalho, na qual alguns cumpriam a função de administração, enquanto outros executavam o serviço braçal. Com o tempo, essa nova organização da sociedade deu origem à exploração de uma classe sobre a outra.

## 1.2 A apropriação da educação enquanto ferramenta de dominação

Retomando o argumento anterior, sob as fundamentações dos autores citados, o trabalho do homem, ao mesmo tempo em que garante a sua sobrevivência, pode emancipá-lo, quando guiado teleologicamente. No entanto, contraditoriamente, pode ser uma simples atividade mecanizada, cujo fim imediato é apenas a garantia da sobrevivência.

Lamentavelmente, Sader (2000) deixa claro que para a maior parte da humanidade o trabalho é tido apenas como fonte de sobrevivência, e que uma minoria usufrui da riqueza produzida pelo trabalho alheio. Defende que tal fato teve origem com o desenvolvimento das técnicas de trabalho que promoveu a produção de excedentes, pois propiciou o ócio a alguns, que não mais necessitariam trabalhar, porque viveriam às custas do excedente do trabalho alheio.

A partir desse momento, iniciou-se a exploração, expressa pela dominação de uma minoria sobre o fruto do trabalho alheio. Por meio dela, o trabalho se tornou alienado, já que passou a ser apropriado por quem não trabalhou. Ou seja, o trabalhador começou a enriquecer um grupo de dominadores e, contraditoriamente, deixou de se beneficiar de tudo o que conquistou com o dispêndio de sua energia.

Saviani (2007) esclarece que juntamente com a dominação do resultado do trabalho alheio, iniciou-se a apropriação privada da terra, modificando profundamente as relações sociais. Ao contrário do trabalho para o bem comum, como acontecia na comunidade primitiva, com o estabelecimento da propriedade privada a posse de terras deu início à divisão da sociedade em classes. Assim, a sociedade ficou dividida entre proprietários e não proprietários. Os interesses comuns desapareceram e o que ficou evidente foram “as relações de dominância e submissão” (PONCE, 1985, p. 27).

Ponce (1985), argumenta que os proprietários, que não precisavam trabalhar, tinham o direito ao ócio e, portanto, tinham tempo para refletir sobre os instrumentos e técnicas de trabalho, além de fabricar outros instrumentos de trabalho que pudessem aumentar a produção de excedente.

Portanto, os que tinham direito ao ócio não compartilhavam seus conhecimentos, para que as massas não pudessem ter condições de sair de sua posição de submissão. O autor relata que nesse contexto nasceram as religiões, o patriarcalismo, o castigo e o Estado, para difundir e reforçar o privilégio da classe dominante.

A educação, que antes visava o bem comum, assume duplo saber: “para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber de iniciação” (PONCE, 1985, p. 26). Dito de outra forma, o autor afirma que o saber destinado à classe trabalhadora era o saber de ofício, passado de geração a geração, enquanto que para a classe dominante estava à sua disposição um ensino sistematizado, que lhe conferia um saber que o instrumentava a perpetuar sua força de dominação.

Saviani (2007) demonstrou que a escola se originou da modalidade de educação da classe dominante. Inicialmente, somente poderiam frequentá-la quem tivesse o tempo livre, isto é, uma pequena elite. Tal fato consumou a separação entre educação e trabalho. Assim, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, a educação formal sofreu diversas mutações, contudo, sem deixar de atender à sociedade dominante de cada época.

No entanto, foi no modo de produção capitalista, quando começou a existir a produção para a troca, que houve mudanças significativas na educação, pela necessidade de pessoas alfabetizadas para fazerem o sistema crescer. Sendo a escola o local de acesso ao conhecimento, historicamente ela deve ser “democratizada” para todos. É nesse contexto que

o modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação profissional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Entretanto, a escolarização não deve ser vista como uma dádiva do capitalista aos trabalhadores, pois na verdade ela concorre para a reprodução das relações de produção capitalista.

Saviani (2007) enfatiza que o desenvolvimento das técnicas produtivas, pela inserção das máquinas, reduziu a necessidade de qualificação específica como ocorria no ofício artesanal. Por outro lado, o trabalho em uma sociedade industrial exigia dos trabalhadores a familiarização dos códigos formais de uma sociedade moderna. Para que o trabalhador tivesse acesso a esse conhecimento mínimo para a sua socialização nessa nova sociedade, a universalização do ensino elementar se fazia necessário.

No entanto, o autor destaca que, por mais que nas máquinas estejam empregados os conhecimentos humanos, elas necessitam de constantes reparos, que

precisam ser feitos por pessoas com qualificações específicas. Portanto, o ensino profissionalizante se constituiu como necessário e eficaz para o processo produtivo.

Nesse novo modelo, a divisão social do trabalho apareceu como estratégia de produção que interferiu na forma de distribuição dos assuntos educacionais. Para o trabalhador estaria à disposição o conhecimento instrumental, voltado para a sua prática profissional; enquanto que, para aqueles que não estavam diretamente inseridos diretamente na produção, havia um ensino diferenciado, voltado para a qualificação intelectual, formalizando, assim, o ensino dual.

Partindo da análise de Marx e Engels (2004), antes que houvesse a divisão do trabalho, o fazer e o pensar ligavam-se estreitamente, de forma que as ideias vinham da própria vida material do homem. Mas a divisão do trabalho promoveu a divisão entre o pensar e o fazer, de modo que o pensar se transformou em privilégio da classe dominante e o se fazer destinou à classe trabalhadora. Dessa forma, quem pensa difunde um saber e um modo de pensar dominante, além de criar normas e regras, fazendo com que as relações políticas e sociais assumam conceitos universais.

Nesse sentido, o que os homens pensam ou a consciência que os homens possuem sobre si é uma falsa consciência, uma vez que o trabalhador pensa, ou sua consciência reflete, o modo de pensar dominante. Isso é ideologia. A falsa consciência que o homem proletário possui de si mesmo o leva a agir pacificamente diante de sua exploração. “Ela aparece aos homens como uma força estranha, onipotente, inexpugnável [...]” (MARX, 2004, p. 57). Partindo desse enfoque, tem-se que “[...] ideologia é a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, que é de natureza econômica” (SEVERINO, 1986, p. 8).

Tal fato promove no trabalhador o estranhamento em relação ao trabalho de forma que o trabalho perde todo o seu potencial emancipador, e se torna trabalho abstrato. Por isso, Saviani (2007), pautado em Gramsci, percebe que ao ensino superior está a função de organizar o saber superior, historicamente produzido. Logo, deve-se permitir que todos tenham acesso a esse conhecimento, de forma que toda a população possa discutir e encontrar soluções aos problemas da atualidade.

Entretanto, devido à luta de classes e às conseqüentes condições socioeconômicas sob as quais o trabalhador está submetido, este na maioria das vezes se vê obrigado a se vincular ao processo produtivo, ou a realizar os estudos em condições que não escolheram. Porém, quanto maior e melhor a formação recebida

pelo trabalhador, mais ele produzirá em um mesmo tempo, ou seja, produzirá mais valia relativa.

Isso acontece porque o processo produtivo da sociedade atual tem como finalidade acumular capital, por meio do lucro adquirido durante a venda de suas mercadorias produzidas pelo trabalhador. Portanto, o desejo do capitalista é que o trabalhador produza quantidades cada vez maiores, pelo mesmo salário, para que seu lucro (mais valia) se expanda.

Em um primeiro momento, o aumento da produtividade do trabalhador e, conseqüentemente, da extração da mais valia era conquistado mediante o aumento da jornada de trabalho. Atualmente, o aumento da produção ocorre devido à introdução de novas tecnologias e atividades complexas no interior do processo produtivo que, juntamente com a atividade laboral do homem, possibilita o aumento da produção em uma mesma jornada de trabalho, pelo mesmo salário. Esse mecanismo, por produzir maior quantidade de mercadoria, em uma mesma unidade de tempo, provoca o barateamento da força de trabalho, fato denominado por Marx (2008) de mais valia relativa.

O acesso à educação formal possibilita a produção de mais valia relativa e, no processo histórico, diferentes etapas de qualificação, com diferentes exigências impostas ao trabalhador, que vão do esforço físico, ou seja, habilidades manuais, adestramento, aos componentes intelectuais, dependendo da dinâmica de organização da produção. Na fase atual da sociabilidade do capital, tem-se valorizado mais a exploração intelectual do trabalho, principalmente aquele ligado às tecnologias de informação, como a microeletrônica, a informática, as novas formas de comunicação, as novas técnicas, as novas formas de organização do trabalho integrado, polivalente e flexível. Ocorre, portanto, o deslocamento da exploração do trabalho muito mais para o componente intelectual do que para o componente físico. Segundo Bruno (1996, p. 94),

o capitalismo controla o processo de produção das novas gerações e controla o processo de reprodução das novas gerações já inseridas no mercado de trabalho. Isto pode explicar-nos a multiplicidade de frentes de luta inauguradas nas últimas décadas mostrando-nos a pluralidade de rostos do opressor.

O resultado do trabalho se insere, portanto, num circuito dinâmico de reprodução do capital e de toda a estrutura social.

### 1.3 O trabalho na sociedade capitalista

O trabalho no modo de produção capitalista é o trabalho estranhado, o trabalho abstrato. Lessa (2011) explica que essa característica se respalda no fato de que, diferentemente do trabalho inicial, cuja finalidade consistia na produção de algo útil para o próprio trabalhador, o trabalho na sociedade capitalista tem a função de produzir para acumular a riqueza da classe dominante, pela exploração do próprio trabalho.

Esse aspecto é característico do processo produtivo capitalista, que se fundamenta sob a égide da acumulação de capital. Sendo o capital “uma forma de acrescentar valor aos produtos, nos quais, pela acumulação, produz lucro através da apropriação do sobretrabalho” (ARAPIRACA, 1979, p. 7). O ponto de partida para a compreensão do trabalho no modo de produção capitalista é o entendimento da mercadoria, mola propulsora desse sistema.

A mercadoria é “tudo aquilo que é produzido para o mercado [...] para o consumo alheio” (SADER, 2000, p. 70). Assim, a relação entre trabalhadores e capitalistas se torna essencial, pois a mercadoria não subsiste sem o trabalho humano.

Entretanto, em uma sociedade fundada pela liberdade e igualdade jurídica, a única forma que o capitalista encontra de exercer coerção sobre o trabalhador é pelo domínio de todas as ferramentas de produção, pois, dessa maneira, o trabalhador não encontrará outra alternativa que não seja a de trabalhar para o capitalista, na produção de mercadorias.

Para que o capitalista acumule capital, ele necessita vender as mercadorias. Isso porque o lucro - isto é, o capital - somente existe quando o objeto é apropriado, conservado e acumulado. De acordo com Marx (2008), tal acúmulo somente é possível porque o valor que o capitalista paga para a produção de suas mercadorias é menor do que o valor real.

Marx (2008) esclarece que, para que para ocorrer o consumo (compra) de uma mercadoria, ela não pode possuir utilidade apenas para o seu produtor, mas também para o comprador. Portanto, além do valor de uso, deve ter também um valor de uso social, ou seja, valor de troca.

A função do valor de uso em uma mercadoria é, conforme Sader (2000), propagar o seu valor de troca. Dessa forma atende ao interesse de quem compra, que é o de possuir a mercadoria; e o de quem vende, que é o de possuir o capital.

Marx (2008) explicita que o valor de troca somente existe porque na matéria prima foi empregado o trabalho humano. Por conseguinte, o que determina a medida do valor do produto, é o tempo de trabalho nele empregado, ou seja, o dispêndio da força de trabalho socialmente necessário para a produção do objeto. Para o autor, somente o trabalho é capaz de agregar valor a uma mercadoria, e até mesmo as máquinas são fruto do trabalho humano.

Nessa relação entre capitalista e trabalhador, o trabalho aparece como mercadoria a ser vendida, numa relação de troca “justa”, entre “iguais”, na qual a força de trabalho é trocada pelo salário, como uma mercadoria qualquer. Entretanto, Sader (2000, p. 73) argumenta que o trabalho não é uma mercadoria de troca, dado que ele “não existe fora do corpo do trabalhador”, e nem é produzido no interior da fábrica.

Sendo o trabalhador composto de cérebro, músculos e, portanto, biológico, necessita estar saudável para poder produzir mais valor para o capitalista. Assim, como o trabalho não se dissocia do corpo, para que a força de trabalho exista, é necessário que o corpo esteja vivo, em condições de trabalhar e de se reproduzir. Portanto, a medida dos custos mínimos necessários à sua sobrevivência é o que determina o valor do seu salário.

Embora a aparência dessa relação se mostre justa, Marx demonstrou que a quantidade que o trabalhador recebe do capitalista, o salário, não equivale àquilo que ele produziu com o suor do seu trabalho. Sendo assim, “o salário esconde os mecanismos de **exploração** da força de trabalho” (SADER, 2000, p. 67, grifo do autor).

Marx (2008) demonstrou que o valor produzido pelo trabalhador, durante a sua jornada de trabalho, é muitas vezes superior ao que ele recebe do capitalista em forma de salário. Isso significa que a maior parte do valor que ele produziu, ou seja, o excedente, é apropriado pelo capitalista. Esse excedente é a mais valia, que diz respeito à diferença entre o capital gasto na produção e o valor do produto no final. Essa diferença também é conhecida como o lucro.

Nesse sentido, Sader (2000) argumenta que a exploração não é percebida em três aspectos. O primeiro aspecto é que, pelo fato de que no capitalismo, devido às condições sociais do trabalhador, este não encontrar outra alternativa para viver, que

não seja pela venda da sua força de trabalho<sup>3</sup>, uma vez que o capitalista detém as ferramentas de produção. O segundo aspecto desse mecanismo de exploração está na alienação, em que o trabalhador, capaz de produzir o excedente, entrega-o ao capitalista, e gera a mais valia (riqueza produzida pelo trabalhador, que não é remunerada). Essa fica sob a posse do capitalista, e o trabalhador não é remunerado integralmente por seu trabalho. O terceiro aspecto diz respeito ao fato de que a exploração existe porque o trabalhador não tem o poder de decidir o que vai produzir. Ou seja, ele não é dono nem da sua força de trabalho, pois deve vendê-la ao capitalista para garantir a vida. Nessa realidade, o trabalhador aliena o seu trabalho e se aliena, pois acredita que a troca de trabalho por salário é justa. É nessa lógica que opera a ideologia.

Assim, ao analisar como se engendra o sistema econômico capitalista, Marx (2004) o considerou como causador do estranhamento do homem em relação ao trabalho. Segundo o referido autor:

O estranhamento do trabalhador em objeto se expressa, pelas leis nacional – econômicas em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2004, p. 82).

Por conseguinte, Marx (2004, p. 79) afirma que o trabalhador, no modelo capitalista, baixa ao nível da mais miserável mercadoria, e que sua miséria possui uma relação inversa à potência e à grandeza de sua produção. Isso significa que os trabalhadores, que produzem a riqueza do mundo, sem essa consciência entregam o fruto de seu trabalho nas mãos de outros. A inversão citada por Marx diz respeito à seguinte operação: a ideia de que, quanto mais o trabalhador trabalha, mais transforma o mundo é substituída pelo fato de que, quanto mais o homem trabalha, mais produz riqueza destinada à mão alheia. Logo, o capitalista fica mais poderoso e tem poder sobre o trabalhador.

O autor continua a afirmar que “o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder de extensão” (MARX, 2004, p. 80). Assim, o produto do trabalho se torna para o homem um objeto estranho.

---

<sup>3</sup> Braverman (1987) defende que, sendo o trabalho uma propriedade inalienável do homem, pelo uso da consciência, ele não pode ser vendido. Afirma ainda que o capitalista somente pode comprar a força de trabalho.



Ao trabalhar para produzir mercadorias, e reproduzir a si mesmo como mercadoria, segundo Marx (2008), o trabalhador se torna a mais barata das mercadorias.

Outra consequência do trabalho estranhado é que ele transforma o ser genérico em um estranho a si mesmo, que estranha seu próprio corpo. É o estranhamento, portanto, do homem pelo próprio homem. A externalidade do trabalho estranhado, que não acontece apenas no resultado, mas também no ato da produção, aparece ao trabalhador como se não fosse dele próprio, mas de outro. Isso caracteriza a perda de si enquanto humano. Além disso, gera no homem um formato animalesco, devido ao fato de que somente se sente ativo em funções animais: beber, comer, procriar. Ao mesmo tempo que, quando exerce sua função humana, sente-se como animal. Essas funções são também humanas, mas quando toda sua atividade laborativa as determina como fim último, o homem é igualado aos animais.

Assim, fica evidente que trabalho e trabalho abstrato são atividades com funções sociais distintas. No primeiro caso, o trabalho é uma atividade permanente, necessário à sobrevivência social, enquanto que o trabalho abstrato existe apenas para satisfação e manutenção do capital, implicando concentração de renda para o capitalista, e pobreza para a classe trabalhadora.

Diante de tais análises, Frigotto (2010a) sinaliza que a liberdade tão defendida pela burguesia se reduz, para o trabalhador, em escolher para qual capitalista deverá vender sua força de trabalho. O trabalhador não possui a liberdade de não trabalhar para capitalista algum, pois este se encontra constrangido pela coação econômica. Deixar de vender a força de trabalho significaria escolher colocar em risco a própria sobrevivência.

Para que o capital se acumule, ele deve expandir seus métodos de apropriação da mais valia. Além disso, nem todos podem ganhar igualmente e o valor para a produção da mercadoria deve ser constantemente barateada, para que o lucro se expanda e, para que ela seja consumida constantemente. Sader (2000) argumenta que, como o que agrega valor à mercadoria é o tempo de trabalho, o capitalista procura baratear o trabalho cada vez mais, a fim de obter mais lucro.

Braverman (1987) relata que os capitalistas demonstraram a preocupação com a organização do trabalho, pela aplicação da ciência no modo de produção. O resultado esperado era a expansão do acúmulo de capital pela extração da mais valia absoluta, ou seja, pela intensificação do ritmo de trabalho.

Uma das estratégias do capital foi a apropriação da experiência vivida pela divisão rudimentar do trabalho existente, que lhe possibilitou desenvolvê-la de forma implacável. As funções de concepção e coordenação, no capitalismo assumiram o formato de gerência, sempre em busca de melhorar a capacidade de produtividade humana, a fim de produzir mais mercadoria, vender mais e com isso lucrar mais.

Além disso, a divisão do trabalho apareceu como eficaz na medida em que possibilitava o maior controle do trabalho e do desempenho do trabalhador. Entretanto, destaca-se que a divisão do trabalho, no capitalismo, é a divisão parcelar de uma mesma ocupação, diferente de divisão social do trabalho. A divisão social do trabalho divide a sociedade, enquanto que no capitalismo há a divisão do próprio homem.

Arapiraca (1979) descreve que o aperfeiçoamento tecnológico cumpre a função de potencializar o lucro pela redução de custos e pelo aumento da produtividade. Ou seja, um trabalhador continua trabalhando dentro da mesma jornada anterior, mas a introdução do trabalho morto no processo produtivo permite que ele produza muito mais e continue recebendo a mesma quantia, pois “pode-se fazer com que um homem gaste em 1 hora tanta força vital como antes, em 2” (MARX, 1996, p. 112).

Assim, o capitalista, gastando a mesma quantia, aumenta o seu estoque de produtos, podendo barateá-lo de forma a promover o aumento da competitividade entre as empresas. Tal modernização permite que haja produção além do que a necessidade de consumo local e, pela saga da acumulação, possibilita a expansão imperialista que visa atrair novos consumidores e matéria prima. Além disso, exclui uma grande parcela de trabalhadores que passam a constituir o exército de desempregados, também denominado exército de reserva. A população desempregada, para garantir a sobrevivência, começa a competir entre si, porque acredita que é ele, trabalhador, que depende do capital e não o contrário. Ou seja, na verdade é o capital que depende da mais valia, trabalho não pago. Verifica-se, pois, que é a alienação do trabalhador que permite a reprodução ampliada do capital.

#### **1.4 Concepções de educação**

Com o desenvolvimento da humanidade, os conhecimentos acumulados se transformam em direcionadores de novos atos metodologicamente analisados, que desenvolvem a capacidade humana de formar complexos sociais novos, como a

linguagem, os valores, a ciência, a religião, entre outros, que poderão ser aplicados em diversas situações. Logo, trabalho é educação.

Portanto, Lessa (2012), retomando Marx e Engels (2004), demonstra que o trabalho é fundante do ser social e existe apenas no interior deste. Não porque é cronologicamente anterior, mas porque é o trabalho que transforma a natureza nos meios de produção e subsistência sem os quais nenhuma sociedade existiria. Além disso, o trabalho cumpre a função de tirar o homem da sua existência meramente biológica para transformá-lo em ser social,

Tonet (2013) explica que a natureza e função da educação é “permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano” (TONET, 2013, p. 7). Entretanto, a existência da sociedade de classes se constitui em um entrave para a humanização, tendo em vista que, na sociedade capitalista, a educação foi cooptada pela burguesia em prol de seus interesses de classe. Dessa maneira, o objetivo precípua da educação é formar determinado tipo de indivíduo, sob determinada doutrina pedagógica.

No Brasil, logo no início da educação com os jesuítas, a educação possuía uma finalidade clara: a catequização indígena, além da preocupação em promover uma cultura geral básica da elite, que de acordo com Romanelli (2013, p. 34), servia para “dar brilho à inteligência” dos ociosos. Nesse sentido, a educação jesuítica não perturbava a ordem vigente, pois, ao contrário, atendia bem aos anseios de uma classe aristocrática, que buscava uma “ilustração” cultural, ainda que essa cultura fosse importada. A autora argumenta que essa característica chegou ao período republicano sem sofrer modificações, mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759.

Somente quando a base da economia brasileira começa a se modificar, a educação passa a ter uma importância tanto política quanto econômica, a partir da Primeira República. No aspecto político a educação ganhava importância, pois aumentaria o número de votantes, o que daria à burguesia melhores chances de chegar ao poder, no lugar das oligarquias. No cenário internacional, de acordo com Paiva (2015), era questão de honra promover a alfabetização no país, pois uma estatística levantada sobre a taxa de analfabetismo indicava o Brasil na pior colocação, o que o impedia de participar da elite composta pelas “nações cultas”.

Em relação ao aspecto econômico, a educação aparecia como chance de melhorar a renda pela inserção no mercado industrializado, que exigia conhecimentos

mínimos para o manuseio das máquinas, e também era condição para a expansão do desenvolvimentismo nacional.

Nesse contexto, as diversas teorias que procuravam sistematizar a natureza e função da educação, pela difusão de ideologias cujo foco era, e ainda é, dominar a consciência dos homens, passaram a servir de sustentáculo para adaptar e conformar o cidadão ao sistema econômico vigente. Para alcançar tal intento, muitas delas negam a historicidade dos atos humanos, e naturalizam o social a fim de promover a aceitação da realidade sem que haja questionamentos.

De acordo com Paiva (2015), no Brasil se desenvolveram algumas vertentes, denominadas pela autora como “realistas”, que são aquelas que não possuem uma visão unilateral do ensino, isto é, pensam

a questão educativa sem perder de vista a importância da qualidade do ensino, mas levando em consideração o papel desempenhado pelo sistema educacional e por outros movimentos educativos na sociedade como um todo, suas consequências sobre a ordem vigente nos planos político, social e econômico. (PAIVA, 2015, p. 41).

Uma das célebres teorias foi sistematizada pelo sociólogo Émile Durkheim (1955), que acreditava que o ser humano é portador de uma natureza essencialmente egoísta e associal. Portanto, considerando que ao nascer o homem seria uma tábula rasa, procurou encontrar uma educação homogeneizadora capaz de domar a natureza humana à natureza das coisas, pois acreditava que tal fato seria possível graças à aptidão humana de sociabilidade.

O autor entendia ainda que as instituições, como a família, as religiões, a escola e a universidade, entre outras, cumprem a tarefa de transmitir coercitivamente as normas, a cultura, desenvolvida pelo meio social ao qual a pessoa pertence, a fim de que os conflitos ameaçadores da sociedade sejam reprimidos por meio da socialização. Dessa forma, aquele indivíduo que antes era egoísta priorizaria, a partir do processo de educação, o atendimento às necessidades coletivas em detrimento da sua própria, pelo benefício do que seria o bem comum; diga-se, em verdade, o bem da classe dominante.

Tal doutrina casava bem com o espírito nacionalista que estava sendo desenvolvido no país na década de 1920, que se expressava na formação de uma nova elite e no disciplinamento do povo. Nesse contexto, Freitag (1984) revela que

A reflexão sociológica em torno da educação e de sua institucionalização nas modernas sociedades capitalistas concentrou-se, nos últimos tempos, em

torno de três temas: as formas de organização das instituições de ensino, ou seja, suas estruturas; o funcionamento dessas instituições de ensino, ou seja, sua dinâmica; e, finalmente, seu caráter ideológico, incluindo sua função ideologizadora, ou seja, seu efeito prático". (FREITAG, 1984, p. 17).

Entretanto, essa doutrina obteve mais utilidade durante o período militar no Brasil, pela introdução das disciplinas de Educação Moral e Cívica, mesmo que o país tenha abandonado dois pontos fundamentais da teoria, que dizia respeito à busca de uma escola pública de qualidade e o ensino laico.

Apropriando-se das ideias de Durkheim, Talcott Parsons (*apud* Freitag 2005) admite a educação como mantenedora e perpetuadora dos sistemas sociais, sem os quais a sociedade não sobreviveria e, por isso, considera uma troca entre equivalentes. Assim, para que a sociedade seja perpetuada e viva em harmonia, a família desempenha importante papel, pois na medida em que os interesses individuais sobrepõem ao interesse coletivo, ela aparece como compensadora, por meio do carinho, de forma que as necessidades coletivas se tornem, aos poucos, as necessidades dos próprios indivíduos.

O ponto de vista desses autores procura a harmonia e o equilíbrio social por meio da reprodução dos valores genéricos da comunidade, sem considerar as contradições e a transformação social pela superação de uma sociedade de classes.

Essa função atribuída à educação pelos referidos autores, de acordo com Cunha (1978), articula-se com o idealismo filosófico, de tal forma que se transforma em uma meta a ser atingida. Nesse terreno, a universidade passa a ter o papel de promover um ensino verdadeiramente superior, que “exige qualificações raras, motivações e disposições que nem todos têm” (CUNHA, 1978, p. 85). Tal fato serve de justificativa para a seletividade do ensino superior, e como negação do acesso a esse nível de ensino às massas, pois a ausência dos atributos acima referidos causaria a queda da qualidade do ensino e da pesquisa.

Outros autores, que pensaram sobre a natureza e fundamentos da educação, são Dewey e Mannheim. Conforme demonstra Freitag (2005), esses dois conceberam a educação de forma diferente dos autores anteriores, pois enquanto Durkheim e Talcott pretendiam adaptar o indivíduo às estruturas sociais vigentes, Dewey encarava o processo educacional como forma de reorganizar a sociedade moderna, que estava em constante movimento.

Seu método não se pautava pela repetição das experiências anteriores, mas pela democratização do ensino, cujo foco da aprendizagem baseia-se naquilo que o aluno deseja conhecer, o que delegaria em tese autonomia a este. O autor acreditava que, quando se aprende sozinho, o indivíduo pode continuar a se desenvolver depois da escolarização, de forma a reestruturar e reorganizar a sociedade. Não propõe a mudança da sociedade, mas consegue pensar em conquistar certa harmonia social pela instituição da sociedade democrática, na qual a igualdade de oportunidades seria aceita pelos indivíduos e a competição seria considerada justa. Apaziguaria, pois, os conflitos, sem necessidade de mudança social.

Freitag (2005) salienta que esse pensamento fundamenta a ideia de que as desigualdades são decorrentes das diferenças naturais entre os homens, e despreza o fato de que as desigualdades são produzidas historicamente pelo homem. Entretanto, já desde a década de 1920, o escolanovismo, corrente teórica liberal racionalista, propunha uma educação democrática pragmatista que fundamentasse o desenvolvimento econômico dos países. John Dewey foi sua expressão máxima.

No Brasil, teve como principal representante Anísio Teixeira, um dos Pioneiros da Educação, claramente defensor dos ideais democráticos liberais, que defendia o industrialismo e a modernização social. De acordo com Cunha (1978), a proposta de Anísio Teixeira era a de que o Brasil pudesse produzir conhecimentos que se adequassem ao modo de pensar vigente no país, como forma de influenciar a economia e a sociedade brasileira.

Em diversos discursos proferidos, Teixeira (1998) critica o sistema educacional tradicional de cultura humanística, tratando-o como antiquado. No texto “Uma perspectiva da educação superior no Brasil”, Teixeira (1998) recupera a trajetória de implantação e desenvolvimento dos cursos superiores, de maneira a elencar os diversos problemas enfrentados por esse nível de ensino no país. Nesse contexto, propunha a conciliação entre universidade e ciência como forma de atendimento aos novos requisitos sociais.

No entanto, Moreira (1995) adverte que os princípios norteadores da Escola Nova trouxeram consigo concepções progressistas e tecnicistas, de ajuste comportamental. O pensamento reflexivo defendido por Dewey, de acordo com o autor, “revela um compromisso com a racionalidade” (MOREIRA, 1995, p. 54). Outra característica que esse autor identifica no pensamento renovador é o controle social técnico, perceptível devido à ênfase dada aos objetivos e estratégias e pela defesa da

aplicação do método científico em todos os âmbitos da vida. É como se pela racionalidade compreensiva fosse possível promover o progresso e a reforma social, requeridos para a implantação do capitalismo.

Após a Segunda Guerra Mundial, difunde-se o pensamento de Mannheim que, fundamentado em Dewey, também propõe uma sociedade democrática em que a natureza e a história humana pudessem ser guiadas racionalmente. Para isso, buscava apoio científico e propunha uma educação, tanto informal quanto formal, que disseminasse valores e normas democráticas. Como resultado disso, seria alcançada uma sociedade racionalmente planejada, guiada e mantida pelos seus partícipes. Tal forma de organização escolar, ao longo do tempo, promoveria a reprodução do novo sistema.

Freitag (2005) adverte para o fato de que, assim como Dewey, Mannheim não propôs uma mudança social, mas a aceitação da sociedade sem mudanças e sem conflitos, e ambos recusam o dinamismo histórico e social.

Dentre as correntes que buscavam compreender a natureza e a função da educação, Paiva (2015) cita as vertentes educacionais “realistas”, dentre as quais se encontra a vertente religiosa, responsável por grande parte das atividades educacionais ligadas à elite. A autora argumenta que a partir da década de 1950, esse grupo passou a focar a educação e a cultura como instrumentos de transformação social. Portanto, por meio do Movimento de Educação de Base e o Movimento Paulo Freire buscavam a libertação dos desfavorecidos socialmente via conhecimento da realidade social, mostrando os transtornos sociais vivenciados no país.

Para Freire (1967), o homem deve abandonar a condição animalésca de ajustamento e acomodação social, e assumir sua essência humana que é de integração social, que somente seria conquistada mediante uma atitude crítica. Nesse sentido, a educação desempenha a função de propiciar uma nova postura do sujeito, mediante a sua realidade objetiva, de forma consciente e, portanto, libertadora. Para alcançar esse objetivo, Freire (1967) propõe uma nova metodologia de ensino, vinculada com a problematização da realidade do educando, capaz de romper com o ensino mecânico e promover a democratização do conhecimento.

Saviani (2012), diverge das concepções de educação até aqui estudadas. Para o autor, tais concepções percebem a educação enquanto instrumento de equalização social, possuindo “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo

social”, desprezando, desta forma, as determinações sociais do fenômeno educativo. Assim, o autor argumenta que a educação é percebida enquanto uma instituição autônoma frente à sociedade, capaz de promover por si mesma a construção de uma sociedade igualitária. Portanto, o autor denomina tais teorias como teorias não críticas, “já que encaram a educação como autônoma, e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2012, p. 5).

Nessa perspectiva, Paiva (2015) considera a existência de dois pontos de convergência entre tais concepções:

A preocupação humanista, a educação como meio para a realização do homem, a defesa da educação – obrigatória e gratuita para todos; a outra é a preocupação em promover a participação popular nas decisões políticas (embora o caráter desta participação ou mesmo a forma de sua promoção varie de um grupo para outro. (PAIVA, 2015, p. 45).

Saviani (2005) adverte que não podemos nos esquecer de que as funções delegadas à educação até aqui estudadas são concepções hegemônicas, que tiveram uma proposta contra-hegemônica na segunda metade do século XIX.

Conforme demonstrou Paiva (2015), os marxistas surgiram como corrente ideológica contra-hegemônica e se preocupavam em modificar a estrutura da sociedade pela revolução. Por isso, sob a perspectiva dialética, viam a educação como um fator de superação da sociedade de classes e, assim como os liberais, defendiam a democratização do ensino e melhor oportunidade para os proletários. Para eles “era preciso preparar homens e prepará-los bem; o método adotado nesta preparação poderia contribuir para dar-lhes consciência acerca das condições de funcionamento da sociedade” (PAIVA, 2015, p. 43).

Nesse contexto, algumas teorias educacionais surgidas a partir da década de 60 favoreceram a elaboração de literaturas educacionais que discordavam das “teorias não críticas”. Tais teorias foram denominadas por Saviani (2012) como teorias crítico-reprodutivistas, pois percebem que a educação, por si mesma, não resolve o problema da desigualdade social. Para esse grupo, a educação é dependente de uma estrutura social, pautada em classes antagônicas, “que se relacionam à base da força” (SAVIANI, 2012, p. 4), dentro de determinada estrutura econômica. Assim, o grupo que detém o poder sempre utilizará a educação como forma de manter a dominação, pela reprodução social, procurando atender mais à reprodução capitalista. Dessa



forma, converte a educação em fator de marginalidade social, pela exclusão cultural da classe subalterna.

Dentre os autores dessas teorias, estão Bourdieu, Passeron e Althusser, que possuem uma visão histórica e social do homem e reconhecem a existência da sociedade de classes no sistema capitalista.

Para os dois primeiros autores, a finalidade da educação é atender ao modo de produção capitalista, pois cumpre a função de reprodução da cultura e da estrutura de classes. Declaram que, no interior de uma sociedade de classes, existem diferenças culturais e que a cultura a que a classe burguesa tem acesso não coincide com a cultura da classe trabalhadora.

Com essa perspectiva, Bourdieu e Passeron (2012; 2015) compreendem a escola como fator de reprodução social e cultural. Para os dois autores, isso se deve principalmente ao fato de o conteúdo escolar, que se aproxima muito mais da classe dominante, propiciar a esta classe maior êxito, por já estar familiarizada com tal cultura antes mesmo do acesso à educação formal. Por outro lado, para a classe trabalhadora, existe uma ruptura em relação à sua cultura, o que torna mais difícil o seu sucesso escolar. É por isso que os autores acreditam que há uma violência simbólica<sup>4</sup>, pois a cultura dominante é imposta, enquanto a cultura popular é desprezada.

No entanto, essa violência nem sempre é perceptível. A escola, ao definir métodos, sentido de pensamento e determinado tipo de linguagem - sob aparente neutralidade – acaba por atender aos interesses da classe dominante, impondo os valores desta às demais classes.

Dessa forma, a escola consegue produzir o que os autores denominaram de “indivíduos dotados de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados)” (BOURDIEU, 2007, p. 212), que passarão a aceitar e defender sua própria sujeição ao esquema de dominação. Os autores evidenciam que, ao aceitarem a dominação,

---

<sup>4</sup> Termo utilizado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), que dedicou parte dos seus estudos à constituição do simbólico. Em sua obra “O poder simbólico”, Bourdieu (2010) escreveu que os sistemas simbólicos são dotados de um poder “invisível” e exercem uma função social específica, que contribui para a reprodução e integração da ordem social. Em relação ao sistema de ensino, destacou a existência da violência simbólica, que consiste na coação psicológica, pela inculcação e imposição da cultura dominante às demais classes sociais (BOUDIEU, 2007). Sobre esse assunto, visitar ainda a obra *Escola e democracia* de Saviani (2012).

as classes subalternas legitimam o sistema de classes e justificam a exclusão causada por este. É dessa forma, segundo Bourdieu (2007), que a escola consegue fazer a reprodução cultural e social da sociedade capitalista.

Entretanto, Freitag (2005) observa que as teorias até aqui estudadas, que procuraram discutir a natureza e função da educação, não evidenciaram o aspecto econômico da educação.

Por sua vez, Paiva (2015) destaca que na década de 60 surgiram os tecnocratas, pertencentes à vertente “realista”, que percebiam a educação como fator de crescimento econômico. Eles buscavam ajustar a oferta da educação à demanda da mão de obra qualificada, portanto, passaram a indicar os níveis de educação que seriam mais rentáveis. Por outro lado, não se preocuparam com a universalização do ensino, com a gratuidade e nem com a participação das massas, pois se restringem ao interesse pela educação enquanto fator de desenvolvimento econômico.

De acordo com Freitag (2005), vários autores como Becker, Schultz, Edding e Solow fundamentavam a correlação entre escolaridade e crescimento econômico. Dentre esses, a teoria mais difundida no Brasil foi a de Schultz, conhecida como Teoria do Capital Humano (TCH), que será abordada no segundo capítulo.

De acordo com essa teoria, o fundamento da educação consistia em proporcionar crescimento econômico, distribuição de renda e, conseqüentemente, o desenvolvimento da nação. Nesse sentido, atribuíam ao Estado o dever de criar condições para que todos pudessem estudar, pois acreditavam que o aumento da escolarização retornaria a ele pelo aumento do valor das taxas e impostos.

Entretanto, conforme assinalou Freitag (2005), o que se observou foi que essa era uma estratégia do capital para justificar e normatizar o gasto público para o atendimento aos interesses privados, uma vez que o Estado passou a investir na formação da força de trabalho mais treinada, conforme o capital exigia. Nessa política, os mais beneficiados foram os donos do capital que, com uma mão de obra mais especializada, alcançaram um aumento da mais valia, pela exploração crescente do trabalhador. Assim, as políticas educacionais se voltaram para atender ao mercado nos anseios da maximização do lucro e da manipulação dos empregados e dos desempregados, ou seja, do exército de reserva.

Até então, essas teorias não primavam por revelar os mecanismos que produzem e reproduzem as desigualdades. No entanto, Louis Althusser (1985), entre outros, começa a desvendar o caráter ideológico por trás das teorias educacionais.

Althusser (1985) começou a tratar da questão da ideologia, de forma sistematizada, em 1971, quando publicou o texto *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Entre as condições históricas vivenciadas na época, estavam os conflitos de cunho racial, cultural e entre países, devido ao desmoronamento do Estado de Bem-Estar Social. Tal desmoronamento revelou a ineficiência estatal de eliminar a desigualdade social, e se tornou um campo fértil para a discussão das Teorias da Reprodução.

No referido texto, Althusser (1985) reforça que, para que as condições de produção sejam produzidas e reproduzidas, faz-se necessário reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes. Para isso, argumenta que o Estado é composto por Aparelhos Repressivos de Estado, representados pelo governo, pela polícia, pelos tribunais, pelas prisões, pelo uso da violência e pelo caráter público e, evidentemente, pelos Aparelhos Ideológicos de Estado, que funcionam pela difusão de uma ideologia, no privado, por meio de argumentos coercitivos e repressivos.

Segundo o teórico, cada aparelho ideológico difunde uma ideologia, seja de cunho religioso, político, moral e jurídico, entre outros, e que a unidade entre elas se dá pela subordinação a uma ideologia dominante, que possui uma existência material, e se materializa no Estado (ALTHUSSER, 1985).

Portanto, o poder do Estado é desejado pelas classes, que lutam por ele, pois a classe que detiver o poder de Estado detém a hegemonia. No entanto, na sociedade atual, esse poder se encontra sob a tutela do capitalismo.

Por isso, enquanto os Aparelhos Ideológicos do Estado reproduzem as relações capitalistas, a escola - além de qualificar para o trabalho - ensina saberes práticos, comportamentais, de forma a reproduzir não apenas as pessoas, mas hábitos de submissão na classe trabalhadora, enquanto que de dominação nos capitalistas. Assim, ensina a estes a eloquência para continuarem com os mecanismos de dominação e de marginalização da classe trabalhadora (ALTHUSSER, 1985).

É verdade que o Estado capitalista, sob a ótica crítica, conforme adverte Germano (2000), sempre desempenhará três funções:

[...] funções de legitimação, que dizem respeito à direção política, à obtenção do consenso da sociedade; funções coercitivas, que respondem ao domínio e ao exercício da força e da repressão e, finalmente, funções econômicas, que se caracterizam por servir de suporte à acumulação do capital. (GERMANO, 2000, p. 70).

No entanto, esse pensamento sugere a existência de classes sociais, cujos interesses são antagônicos. Dessa forma, contrapõe-se ao pensamento liberal de Estado, que, de acordo com Bianchetti (1999), é visto enquanto instituição natural resultante das relações econômicas. Para os liberais, a função do Estado se fundamenta na defesa da propriedade privada e, portanto, esse somente poderá atuar em defesa do bem comum, promovendo a igualdade jurídica. De acordo com tal concepção,

o Estado adquire uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas tal Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses adotam, tanto para garantir reciprocamente a sua propriedade e a de seus interesses, tanto em seu interior como externamente. (MARX; ENGELS, 2004, p. 98).

Em contrapartida ao pensamento liberal, a perspectiva crítica defende a existência de um grupo que mantém a hegemonia estatal. Etimologicamente, hegemonia é uma palavra de origem grega que significa direção. Gramsci (2001), foi um dos estudiosos marxistas que desenvolveu o conceito de hegemonia. Para ele a hegemonia é o “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado ou no governo “jurídico”. Assim, esse domínio é exercido sobre toda a sociedade e em todos os aspectos, seja político, econômico e social, de maneira a privilegiar determinado grupo social, que na sociedade capitalista é a burguesia (GRAMSCI, 2001).

Todavia, devido à existência de classes, cujos interesses são antagônicos, a hegemonia burguesa se utiliza de grupos de intelectuais cuja função é a de conseguir o “consenso social espontâneo”; ou de disciplinar os grupos que “não consentem”, por meio da coerção estatal ou jurídica (GRAMSCI, 2001).

Como consequência da luta de classes, o grupo hegemônico, que visa manter a função diretiva da sociedade, “cria [...] uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas” (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Saviani (2012) demonstra que Althusser, diferente de Bourdieu e Passeron, considera as lutas de classes, mas despreza a capacidade da classe trabalhadora de vencer a luta, pois não percebe nenhuma chance de êxito da classe desfavorecida.

Silva (2011, p. 32) demonstra que, para Gramsci, na sociedade civil a educação, enquanto aparelho hegemônico, serviria como espaço de “divulgação de uma visão de mundo que corresponda à forma de dominação burguesa”. No entanto, contraditoriamente, dentro da escola existe a possibilidade de que se forme um grupo contraideológico, conforme Severino (1986) defende, amparado em Gramsci.

Tal possibilidade ocorre graças à natureza dos sujeitos que compõem a escola: são seres pensantes e não máquinas. Nesse sentido, Saviani (2012) destaca que, enquanto seres históricos, podem transformar a realidade pela difusão da ideologia da classe subalterna. Isso é possível pela conquista do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento, o que lhe permitirá a construção de uma teoria crítica como instrumento para a construção de uma escola defensora dos interesses dos dominados.

Entretanto, esse é um processo resultante da luta entre classes que força o Estado burguês a reordenar a educação constantemente, conforme os ditames do capital, para que este não perca sua hegemonia. Portanto, a luta do trabalhador deve estar direcionada para o acesso à educação.

Saviani (1991, p. 19) ressalta que ao esclarecer “que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Na produção de sua existência o homem não só busca garantir a produção material como também, para produzir materialmente, produz ideias, planejamento e ações mentalmente elaborando representações do conhecimento. Essas representações podem ser da ciência, da arte, da ética, que Saviani (1991) traduz pela rubrica “trabalho não material” e dizem respeito à produção de ideias, conceitos, valores, hábitos, habilidades.

Ele também frisa que a educação é trabalho não material que se caracteriza por duas modalidades: na primeira atividade, o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos; e, na segunda atividade, o produto não se separa do ato de produção, ou seja, é a modalidade do trabalho não material como o ensino, a aula, onde se produz e se consome o produto no mesmo ato.

Pode-se dizer, afirma Saviani (1991, p. 21), “que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica

e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, é a assimilação dos elementos culturais pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, embora as teorias educacionais presentes nas políticas educacionais brasileiras acima tratadas tenham a aparência de equalização social, na verdade buscam atender a exploração e a reprodução do capital. Entretanto, dadas as contradições, a educação é também um espaço de crítica - como explicitado na história das teorias pedagógicas acima desenvolvidas - e ainda construção de emancipação do trabalho alienado.

É por esse motivo, que a seguir retomaremos as políticas educacionais marcadas pela contenção do acesso da classe trabalhadora à educação e a luta empreendida por essa classe, que possibilitou a ampliação do seu acesso a espaços ainda privilegiados da educação, principalmente no que se refere ao ensino superior, tradicionalmente reservado à elite dirigente.

## **CAPÍTULO 2 - A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO AO CAPITAL**

A partir do entendimento de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, indispensável para o exercício do trabalho, isto é, instrumento para prover a subsistência, cumpre-nos analisar seus condicionantes históricos.

Em uma sociedade marcada pelo domínio do capital, sociedade essa de classes, temos educações. Isso ocorre porque saberes complexos e de qualidade diferenciada são distribuídos desigualmente entre as classes sociais. Devido a essa desigualdade, os trabalhadores têm que lutar continuamente pelo acesso, permanência e conclusão com sucesso.

Isso posto, fica evidente que o trabalhador enfrenta diversos desafios no que concerne à sua formação e perspectiva profissional, principalmente em uma época marcada pela desresponsabilização do Estado neoliberal, no que se refere ao aspecto social, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais.

O entendimento de tais desafios exige um estudo sobre o ensino superior, último patamar de formação, geralmente reservado à classe dominante. Esse espaço de formação para o trabalho é definido no embate das lutas políticas, que priorizam e definem as políticas públicas, seus fundamentos e seus objetivos.

### **2.1 Desenvolvimento econômico e perspectivas teóricas da educação**

O contexto pós Segunda Guerra Mundial ficou marcado pela divisão mundial entre socialismo e capitalismo, isto é, por duas lideranças internacionais antagônicas. Germano (2000) destaca que os Estados Unidos, visando conter a expansão do socialismo nas Américas e recompor sua hegemonia imperialista em nível mundial, propôs um acordo que foi assinado pelos países da América Latina em 1961, denominado “Aliança para o Progresso”, sob a justificativa de acelerar o desenvolvimento econômico e diminuir a pobreza desses países. Essa aliança acabou por apoiar o regime autoritário que se instalou no Brasil a partir de 1964, fundamentado na ideologia da segurança nacional.

Frigotto (2010a) ressalta que a teoria do desenvolvimento econômico, que orientava as ações dos Estados Unidos da América (EUA), tratava-se

[...] de teorias que não se (propunham a) analisar a gênese e as leis que governam o desenvolvimento capitalista, ou seja, as bases materiais e

contraditórias em que se estrutura o processo de produção e reprodução capitalista. Trata-se muito mais de uma perspectiva de modernização, em cujo horizonte se delinea o projeto desenvolvimentista. (FRIGOTTO, 2010 a, p. 141-142).

O referido autor acrescenta que a teoria desenvolvimentista, sob o enfoque da modernização, conseguiu legitimar e reforçar a ação intervencionista do Estado e o imperialismo capitalista. Isso ocorreu por intermédio da parceria liberal-militar empreendida no Brasil, e sua intervenção em todas as esferas sociais, tais como econômica, política e educacional.

De acordo com Duarte e Gracioli (2007), a Teoria do Desenvolvimento visava identificar os fatores que serviam de obstáculo para a implantação da modernidade. Conforme apresentam os autores, tal teoria buscava explicar a desigualdade promovida pelas relações internacionais, tendo como pano de fundo a defesa de desenvolvimento enquanto processo evolutivo.

Nessa perspectiva, os países avançados haviam atingido o mais alto grau de evolução do aparelho produtivo pelo qual todos os países deveriam passar. Por conseguinte, as nações “atrasadas”, consideradas subdesenvolvidas, deveriam avançar no processo evolutivo pelo processo de industrialização e modernização das condições econômicas, sociais, institucionais e ideológicas (DUARTE; GRACIOLI, 2007, p. 2).

Sob o fundamento da perspectiva desenvolvimentista, a nova fase do capitalismo imperialista, caracterizado pela oligopolização do mercado, que tendia ao agigantamento e transnacionalização das empresas que pretendiam ampliar sua margem de lucro, encontrou nos países latino-americanos um terreno apropriado para tal expansão, que foi sustentado pela Teoria do Capital Humano.

Nesse contexto, aliada à situação econômica interna do Brasil, que desejava expandir o mercado consumidor, a nova forma de sociabilidade do capital propagava o progresso técnico para o desenvolvimento do país. Por conseguinte, em atendimento ao acordo firmado em 1961, o Brasil passou a receber ajuda financeira e, juntamente com ela, as empresas multinacionais, símbolo do desenvolvimento.

A introdução de novas tecnologias no processo produtivo trazia consigo a necessidade de se promover o conhecimento científico, que deveria ser transportado para as máquinas, possibilitando, pois, a extração da mais valia relativa.

No entanto, Germano (2000) destaca que a instalação de multinacionais no país esbarrou-se no obstáculo da falta de qualificação de mão de obra e ausência de



consumidores. Desse modo, havia duas necessidades, contraditórias entre si: maior distribuição de renda, para o aumento do mercado consumidor; e congelamento salarial, para que houvesse a acumulação de capital.

Durham (2010) esclarece que, nesse contexto, a universidade deveria ser produtora de ciência para o incremento da tecnologia e, ao mesmo tempo, deveria qualificar profissionalmente o trabalhador. Assim, a função da educação de fornecer insumos em diversos níveis formativos para a valorização do capital, de acordo com Frigotto (2010a), ficava camuflada pela TCH, que responsabilizava as pessoas pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso financeiro, de maneira a esconder a verdadeira natureza da concentração de renda, decorrentes do modo de produção capitalista.

A TCH, fundada por Schultz (1973), parte do pressuposto de que a educação deve promover habilidades e produzir conhecimentos que aumentem a produtividade. Dessa forma, quanto maior o nível de conhecimento, mais produtiva a pessoa se torna e, em consequência, obterá uma renda maior. Tal perspectiva, insinua que os pobres são responsáveis por sua condição de pobreza e que as condições sociais de cada trabalhador são melhoradas devido ao seu mérito individual, ou seja, o indivíduo é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso financeiro.

Segundo Kelniar, Lopes e Pontili (2013), a TCH surgiu em 1890, quando o economista Alfred Marshall (1895) também falou sobre capital humano no livro “Principles of Economics”. Nele, conforme os autores, Marshall caracterizou a riqueza em bens materiais e não materiais, e defendeu as qualidades e habilidades enquanto bens imateriais, capital humano. Portanto, considerava que a missão da escola seria a de desenvolver essas qualidades e habilidades, por meio do subsídio do Estado.

Logo, o próprio trabalhador seria responsável por promover a distribuição de renda pelo investimento na própria educação, pois, à medida em que houvesse mais trabalhadores com escolarização elevada, o que atrairia melhores salários, haveria uma diminuição na oferta de mão de obra desqualificada, barata.

Assim, Frigotto (2010a) argumenta que a meritocracia decorrente da capacidade individual passa a servir de justificativa para a existência de diferenças sociais, de forma a substituir a ideia de classe social, pela ideia de estratificação. Tal mecanismo encoberta o antagonismo existente entre exploradores e explorados, de maneira que “a classe passa a constituir uma variável (classe média, alta e baixa) medida por “indicadores de posse e de riqueza pessoal” (FRIGOTTO, 2010a, p. 74).

A sociedade estratificada criada pela burguesia não representa obstáculo para o funcionamento do sistema capitalista, pois ao invés de explicitar a luta entre as classes antagônicas, promove a harmonia e aceitação da condição social, por meio da difusão da concepção de que a riqueza acumulada por poucos resulta da competição justa, entre indivíduos iguais.

Portanto, Frigotto (2010a) argumenta que a função da TCH consiste em camuflar a verdadeira natureza da concentração de renda, decorrente do modo de produção capitalista, das relações de classe. A TCH, pela naturalização das relações sociais, justifica que a acumulação não é uma decisão individual, mas é uma lei da sociedade da qual o homem não pode escapar.

De acordo com tal teoria, o papel da educação seria

desenvolver habilidades e conhecimentos objetivando o aumento da produtividade; um maior índice de estudos corresponde a um maior número de ganhos de habilidades cognitivas; e finalmente, quanto maior for o grau de produtividade, maior será a cota de renda que a pessoa perceberá. (ARAPIRACA, 1979, p. 34).

O autor esclarece que na linha de pensamento desenvolvida por Schultz (1973), o conceito de capital se amplia em relação ao conceito estabelecido em 1776 por Adam Smith (1996). Este, sendo um dos clássicos da economia, foi um dos primeiros a perceber a habilidade e destreza do trabalhador como fator de produção, mas não previa que a educação pudesse desenvolver tais habilidades.

Todavia, de acordo com Frigotto (2010a), foi Theodore Schultz quem sistematizou a TCH durante seus estudos realizados desde a década de 1950. Isso lhe rendeu um prêmio Nobel em economia, no ano de 1979. Para ele, a melhoria das condições de vida do cidadão era decorrente do esforço individual despendido por cada pessoa.

Assim como outros economistas, considerava o capital como a soma da riqueza entre os habitantes. Para ele, o capital tinha três destinos: o primeiro era o consumo, intenção de toda produção; o segundo era o capital fixo, que se destinava a produzir lucro ou renda para o mesmo dono, como o caso das máquinas e instrumentos de trabalho; e, por fim, o capital circulante, que é quando os bens mudam de dono e são transformados em dinheiro. Entretanto, sua teoria acrescenta as habilidades humanas adquiridas pela educação como capital, fato que transformaria o trabalhador em capitalista. Portanto, argumentava que:

Os trabalhadores transformam-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinado com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados”. (SCHULTZ, 1973, p. 35).

Arapiraca (1979) argumenta que os teóricos da educação seguem o raciocínio de que capital pode ser definido como um investimento que trará rendas futuras. Nessa lógica, o investimento educacional feito pelo indivíduo em si mesmo é um investimento em sua capacidade futura de ganhar, pois “o aumento resultante em ganhos é o resultado-produto sobre o investimento” (SCHULTZ, 1973, p. 42).

Na perspectiva de Schultz (1973), a educação é uma propriedade individual capaz de promover a ascensão social, pela transformação do indivíduo de detentor da força de trabalho para detentor de capital. Dessa forma, a TCH conseguia dissimular a expectativa de ascensão social futura pela promoção do prolongamento escolar, que proporcionaria o desenvolvimento e o progresso técnico e humano. Além disso, conseguia justificar e solucionar o problema da desigualdade de renda vivenciada naquele período.

Desde então, conforme defende Germano (2000), o Estado passou a se utilizar do discurso de valorização da educação para gerar, como estratégia hegemônica, o consenso de que as desigualdades sociais se resolvem via educação. Essa postura forneceu subsídio para que o país realizasse um acordo interno voltado para a educação, entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID). Tal acordo foi assinado em 1964, e ficou conhecido como acordo MEC-USAID.

Portanto, Frigotto (2010b) relata que organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a USAID, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), interessados em proteger os interesses do capital, passaram a intervir de maneira mais incisiva nos assuntos educacionais.

A educação se inseriu como fator de desenvolvimento e, para cumprir seu papel, a escola deveria ser “[...] produtiva, racional, organizada e formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho” (NETO, 2006,

p. 17). Porém, embora o ensino fosse propagado como forma de diminuição das desigualdades sociais, o atendimento às camadas populares, em todos os níveis educacionais, não fazia parte dos interesses governamentais.

Silveira e Bianchetti (2016) argumentam que devido à responsabilidade delegada ao sistema educacional pela trágica situação econômica do país, defendia-se que a escola deveria ser reformada, para que pudesse produzir ciência e preparar para o mercado, de forma a tornar o sujeito mais produtivo.

Os autores relatam que não apenas o modelo de ensino superior napoleônico foi criticado, como também o modelo humboldtiano. A interferência dos EUA no sistema educacional passou a vincular a educação ao desenvolvimento econômico de maneira mais incisiva, possibilitando a implantação do sistema educacional norte-americano anglo-saxônico.

Germano (2000) adverte que Rudolph Atcon, assessor da UNESCO, responsável por planejar reformas universitárias em países não desenvolvidos da América Latina, juntamente com a USAID, defendia que deveria haver um entrosamento entre os cursos superiores e as empresas. Portanto, as escolas deveriam ser organizadas como as fábricas, onde se se buscava o máximo de resultados com o mínimo de despesas. As metas de Atcon consistiam em promover o “[...] rendimento e eficiência e a construção de um suporte institucional para a execução de decisões militares em direção ao propalado do Brasil Grande, injetada pelos interesses estrangeiros nos discursos governamentais” (BOSCHETTI, 2007, p. 224).

Foi nesse contexto que o governo tomou algumas medidas em relação ao ensino superior. Germano (2000) esclarece que, pelo acordo MEC-USAID, instituíram-se vários grupos de pesquisa que realizaram relatórios para diagnosticar a educação brasileira e propor soluções. Entre eles se destacaram o Grupo de Trabalho (GT), a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) e a Comissão Meira Mattos, que afetaram todos os níveis de ensino.

O resultado dos relatórios apontava para a necessidade de modernizar o ensino. Portanto, pretendiam reduzir os currículos e a duração da formação profissional. Articulavam a relação entre educação e crescimento econômico, e apontavam para a privatização do ensino público e para a ampliação da rede privada, defendendo a gratuidade apenas para o ensino primário, conforme previa a Constituição de 1967.

Assim, sob o pretexto de promover justiça social, defendiam o lema: “quem puder pagar deve pagar, para que os “desfavorecidos” tenham acesso à educação” (GERMANO, 2000, p. 128). Dessa forma, no que se refere ao financiamento dos cursos superiores, os relatórios previam que esses deveriam ser equacionados “em função do seu custo e do alto incremento que traz aos diferenciais de rendimento” (CUNHA, 1988, p. 72). Sob esse argumento, defendiam a privatização do ensino público, alegando que o valor pago seria restituído ao estudante quando este ingressasse no mercado de trabalho, conforme pregava a TCH.

Embora Durham (2010) evidencie que em 1933 o ensino superior privado já representasse 43,7% das matrículas, o argumento da privatização da educação se intensificava. De acordo com o governo, o aumento da acessibilidade a esse nível de ensino somente seria possível pela parceria privada pois, os poucos recursos governamentais não seriam capazes de garantir o acesso de todos ao ensino superior. Mas, tais medidas não agradaram aos estudantes e nem aos trabalhadores, que impuseram grande oposição.

Portanto, descontentes com as medidas tomadas pelo governo e com a inércia deste, Saviani (2008) salienta que os próprios estudantes, apoiados pelos trabalhadores, ocuparam as universidades em junho de 1968, a fim de promover a reforma universitária de acordo com seus anseios.

Durham (2010) relata que a mobilização estudantil, em virtude de sua magnitude, forçou o governo a incluir percentuais cada vez mais crescente da população jovem no ensino superior, de forma a iniciar uma ruptura com o caráter elitista do acesso à educação nesse nível escolar.

Havia, pois, um imperativo que impulsionava a reforma do Ensino Superior, ocorrida em 1968: o aumento da mão de obra especializada e o desejo de desmobilização do movimento estudantil. Tal fato interferiu nas políticas educacionais, pois estas não estavam mais cumprindo plenamente as suas funções, que eram:

Reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da “concepção de mundo” dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais [...]. (GERMANO, 2000, p. 101).

Nesse contexto, acuado com as ações estudantis e, devido às necessidades mercadológicas, o governo decidiu liderar a requerida reforma universitária. Portanto, segundo Germano (2000), a Reforma Universitária, empreendida em 1968 e que

culminou na Lei nº 5.540/68, conciliou o atendimento à demanda estudantil com a ideologia do desenvolvimento e da segurança nacional. Tal conciliação ocorreu porque as concessões dadas pelo governo vieram incorporadas pelas características necessárias à preservação da política de dominação existente.

A Reforma Universitária previa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e teve como consequência a adoção do modelo econômico taylorista<sup>15</sup>/fordista<sup>16</sup> na educação, baseado na racionalidade, eficiência e produtividade. As medidas educacionais eram de cunho liberal, fundamentadas na TCH, o que tornava possível a relação de subordinação da educação à produção.

Verificou-se, então, a modernização do ensino sob os moldes econômicos. Isso significou: a fragmentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1966; a ênfase na educação profissional, seguindo o modelo norte-americano dos *teacher's colleges*; a padronização na formação de professores; a redução dos currículos; o regime de créditos, a departamentalização do ensino e a fragmentação do conteúdo em disciplinas, entre outras medidas. O propósito era fazer da universidade uma extensão da empresa (CUNHA, 1988).

Germano (2000, p. 147) destaca que mesmo que a reforma do ensino superior em 1968 tenha trazido consigo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não foi o que aconteceu devido aos poucos investimentos governamentais. Apesar de a reforma valorizar a ciência enquanto fator de desenvolvimento econômico, não havia recursos humanos qualificados para a pesquisa, e a pós-graduação se tornou quase inexistente. Tal fato possibilitou que as principais fontes de pesquisa ocorressem fora das universidades, com fundo público em benefício das empresas privadas.

A referida reforma não proporcionou mais acesso ao ensino superior público. Portanto, para conter a crescente aspiração, que depositava no ensino superior a esperança de conseguir ascensão social pela ocupação de cargos de melhor qualificação, o governo estabeleceu um sistema dual de ensino, em que a qualificação complexa seria ofertada pela universidade pública, enquanto que a mão de obra

---

<sup>5</sup> O termo taylorismo, segundo o dicionário produzido por Antônio Houaiss e equipe, define-se por um “sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e esforço” (HOUAISS, 2003).

<sup>6</sup> “A expressão Fordismo tornou-se sinônimo de produção em série, e exigia grandes fábricas e forte concentração financeira” (NETO, 2006, p. 12-13).

qualificada e barata seria ofertada pelo ensino profissionalizante, expresso na Lei nº 5.692/71.

Tal lei deveria ser capaz de atender a dois objetivos: conter a demanda para o acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, atender aos imperativos empresariais de mão de obra barata, uma vez que a profissionalização do ensino médio, ao inserir o trabalhador no mercado, selaria sua formação final. Enquanto isso, o ensino superior estaria reservado para uma elite.

Porém, Germano (2000) relata que o ensino profissionalizante fracassou de tal forma que a Lei nº 5.692/71 foi revogada pela Lei nº 7.044/82. Além disso, esse tipo de ensino não conseguiu conter a demanda por universidade.

De acordo com Durham (2003, p.18), embora entre 1965 a 1975 tenha havido uma expansão muito intensa de matrícula na universidade pública, cerca de 260%, tal expansão ainda foi insuficiente para absorver essa demanda. Porém, a tentativa de atendê-la se deu pela criação de novos cursos e de outros tipos de instituições de ensino superior, sem titulação universitária.

As pressões exercidas pelos estudantes e trabalhadores em prol da democratização do acesso ao ensino superior possibilitou que o governo, sob o argumento da escassez de verbas para patrocinar tal empreendimento, legitimasse sua opção privatizante desse nível de ensino. Dessa forma, conseguiu desobrigar o Estado pelo ensino público, com o incentivo ao funcionamento de estabelecimentos particulares. Assim, fortaleceu o capital pela transferência de recursos públicos para o ensino privado mediante concessões de bolsas, entre outras medidas, fato que favoreceu o crescimento do setor privado em 512, 0% no período militar (Durham, 2003, p.18).

Como consequência, a instituição pública teve seu crescimento retraído desde a década de 60. De acordo com Germano (2000), no início dos anos 60, a instituição pública era responsável por 60% dos alunos matriculados em nível superior; e, na década de 70, detinha apenas 35% do total.

Novamente, a dualidade do ensino se evidenciou. Oliveira (2010), destaca que as poucas vagas ofertadas pela instituição pública, além da elevada seletividade, impediam que alunos oriundos da classe trabalhadora pudessem frequentá-las. Como consequência, o público que a ela tem acesso é um seletivo grupo social que, devido à sua vantajosa situação financeira, não necessita de trabalhar e, por essa razão,

dispõe de tempo para dedicar-se aos estudos e se preparar adequadamente para a seleção.

A classe trabalhadora, que não dispõe de condições financeiras para realizar um curso preparatório de qualidade para a seleção e nem dispõe de muito tempo de estudo por necessitar ingressar no mercado de trabalho mais cedo, recorre à alternativa de estudar nas universidades particulares ou de ingressar em cursos menos prestigiados e, portanto, menos concorridos em instituições de ensino superior (IES) públicas, como é o caso das licenciaturas, dentre as quais se encontra o curso de Pedagogia. Além disso, devido ao tempo de trabalho, necessitam estudar no período noturno. É por esse motivo que

desde então, o acesso ao ensino superior, sobretudo em cursos noturnos, vem ampliando a categoria de estudante trabalhador, sobretudo nas IES privadas, que cresceram enormemente durante o regime militar, contando com o apoio dos recursos públicos. (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Dessa maneira, ao contrário do que pregava a TCH, a educação não promoveu a igualdade social, mas conservou o sistema de concentração de renda. Apesar disso, Germano (2000) afirma que o capital humano ganhava legitimidade devido às ações do Estado intervencionista, que conseguiu promover o que ficou conhecido como milagre econômico, e que durou até 1973. Entretanto, o autor destaca que embora o desenvolvimento das forças produtivas tenha proporcionado o aumento do número de empregados assalariados, esse mercado deixava de fora 48,5% dos trabalhadores, que formavam o exército de reserva.

O crescimento econômico experimentado nesse período, segundo Moreira (1995), foi seguido por altos níveis de inflação, recessão, devido à crise estrutural do capitalismo, provocada pelo sistema de produção taylorista/fordista, em nível internacional. De acordo com Germano (2000) essa era a quarta crise do capital experimentada no Brasil, que acentuou a desigualdade da distribuição de renda a ponto de se tornar uma das piores do mundo.

A crise se intensificou na década de 1980. A economia, que até então era crescente, ficou estagnada e a inflação não parava de subir devido ao aumento da dívida com o FMI e aos ajustes da dívida interna. Foi o fenômeno que ficou conhecido por estagflação. Germano (2000, p. 268) declara que, como consequência disso, o Brasil transferiu bilhões de dólares para a amortização da dívida. Tal fato interferiu de



maneira decisiva na qualidade da instituição pública, devido à ausência de investimentos que acentuou o distanciamento entre as classes sociais.

Internamente, a crise levou ao rompimento da aliança liberal-militar, além do aumento de movimentos sociais, que passaram a reivindicar o retorno do “Estado de Direitos”, melhores salários, melhores condições de trabalho e habitação. Esses movimentos sociais lutavam ainda contra o aumento abusivo das prestações e pediam a reforma agrária.

Anderson (1995) argumenta que nesse contexto de crise, a ideologia neoliberal, defendida principalmente por Friedrich Hayek e Milton Friedman, ganhou credibilidade e foi assumida pelo Estado em nível internacional. Tal ideologia se caracterizou pelo conjunto de medidas contrárias ao Estado de bem-estar. Dentre essas medidas, Rodrigues (2007, p. 11) destaca “a privatização das empresas estatais, a flexibilização das relações de trabalho, o fim da indexação salarial às taxas de inflação, a integração da economia ao mercado internacional, além da redefinição do sistema educacional brasileiro”.

Para conter a crise, além dos referidos ajustes neoliberais, Neto (2006) relata que houve mudanças significativas no mundo do trabalho pela intensificação do uso da tecnologia, o que trouxe a desestabilidade no emprego como consequência. Desde então, foram introduzidas novas formas de produção, tendo por base o toyotismo<sup>7</sup>, caracterizado pela qualidade total.

Esse novo modelo de produção se caracterizava pela “automatização, *just-in-time*, trabalho em equipe, administração por estresse, flexibilização da mão-de-obra, gestão participativa, controle de qualidade e subcontratação” (NETO, 2006, p. 45), fatores que valorizam o capital.

Como na sociedade capitalista a educação possui a função de produzir insumos para o sistema produtivo, novas exigências foram feitas à educação. Visando obter o máximo de produção com o mínimo de despesa, passou a exigir da educação uma formação profissional capaz de promover ciência. Portanto,

[...] a universidade veio sendo chamada, permanentemente, a modernizar-se e, por conseguinte, a formar novos quadros, com diferentes níveis de formação em trabalho interdisciplinar, particularmente na área científica e tecnológica, incluídas a transferência de conhecimento e de tecnologia ao setor empresarial. (SILVEIRA; BIANCHETTI, p. 2016, p. 92-93).

<sup>7</sup> Modelo de produção criado por Eiji Toyoda e por seu engenheiro Taiichi Ohno, no Japão, após a Segunda Guerra Mundial. Caracteriza-se pela inserção de novos conceitos de organização da produção e de novas tecnologias da informação (NETO, 2006).

A parceria público-privada veio a se legitimar no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), conhecido como “Era FHC”, que durou de 1994 a 2002. Esse governo foi marcado por uma política liberalizante, que tratou - segundo Pochmann e Borges (2002) - de intensificar o processo de privatização adaptado ao figurino da globalização neoliberal. A Era FHC negou a Era Vargas, pois foi um projeto de desenvolvimento da nação que representou a destruição da economia brasileira, tornando-a mais dependente e estagnada.

Ao contrário da Era FHC, a Era Vargas (1930-1945 e 1951-1954) foi um período marcado pelo desenvolvimento de políticas de mediação do Estado no sentido de conciliar o atendimento de demandas das duas classes sociais: a dos capitalistas e a dos trabalhadores. O Governo Vargas instituiu o Ministério do Trabalho e criou os fundamentos da legislação trabalhista brasileira. Dessa forma, conseguiu preservar os interesses do capital (tanto externo, quanto interno) e os interesses dos trabalhadores. Promoveu a industrialização do país e uma nova relação com a população, o que lhe rendeu o título de “Pai dos pobres e mãe dos ricos” (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1981).

Romanelli (2013) esclarece que tais mudanças no campo econômico, em prol do desenvolvimento nacional, impactaram mudanças educacionais no país. Dentre essas, estão a criação do Ministério da Educação e várias reformas no ensino. Tais medidas contemplavam a instrução dos trabalhadores, fato que lhes proporcionou inclusão no mercado de trabalho em melhores condições: “[...] elevação salarial, melhores condições de vida, maior participação política, nacionalização da economia, etc.” (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1981, p. 280).

Na Era FHC, de acordo com Pochmann e Borges (2002), houve uma regressão do trabalho. Esses autores confirmam que, em setembro de 1994, o país contava com 4,5 milhões de trabalhadores desempregados, ou seja, taxa de 6,1% do total da força de trabalho. Em setembro de 1998, o desemprego chegou a 7 milhões de trabalhadores, ou seja, 9,2%. Em seu segundo mandato, o desemprego chegou a 11,5 milhões de trabalhadores desempregados, o que representava uma taxa de desemprego de 15%. O governo FHC produziu “um adicional fantástico de 7 milhões de novos desempregados” (POCHMANN; BORGES, 2002, p. 15). É nesse quadro de recessão econômica que as políticas governamentais se direcionaram para a ampliação das privatizações, justificadas por um lado pela falta de recursos, dada a

crise econômica; e por outro pela não necessidade de trabalhadores qualificados em nível superior, como também o atrelamento das instituições públicas de ensino superior às demandas do empresariado, na produção de ciência, tecnologia e técnicas.

Conforme o Caderno do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior da Andes (2007), nesse governo o discurso da flexibilização da universidade trouxe consigo a descaracterização desta enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão. Essa descaracterização foi formalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), que previa a existência de diversas modalidades de instituições de ensino superior, de forma a coexistirem instituições de pesquisa e de ensino. As instituições de pesquisa eram formadas por pequenos centros de excelência, ou seja, em número e acesso reduzido. As instituições de ensino, geralmente oferecidas pelas instituições privadas, conhecidas como centros universitários, deveriam promover formação profissional aligeirada.

Tais exigências educacionais modificaram tanto a universidade pública, quanto a universidade privada. De acordo com Rodrigues (2007), a universidade pública, como produtora de ciência, tem se transformado em prestadora de serviço ao mercado, pelo fornecimento de educação-mercadoria, tornando-se, assim, o que Saviani (1985) denominou de “universidade da produção”.

No que concerne à instituição privada, a competitividade estimulada pela nova forma de sociabilização do capital, incita a busca pela escolarização, mercantilizada por estas instituições. Assim, a mercadoria-educação, enquanto requisito essencial para obtenção do trabalho, tornou-se uma mercadoria desejada, vendida em locais denominados por Saviani (1985) de “universidades do consumo”.

Como nessa nova fase de sociabilidade do capital, a responsabilidade por ser empregável ou não pertence ao indivíduo, que busca mais escolarização preocupado com a colocação no mercado e com a carreira, o Estado procura conter suas despesas em relação ao ensino superior, de forma a possibilitar a intensificação da privatização nesse nível de ensino, de forma mais acentuada do que no período da ditadura (1964-1985). Sguissardi (2009) descreve que, nessa nova fase, ocorre a

[...] expansão de matrículas e de Instituições de Ensino Superior (IES) cada vez mais diferenciadas; pressão fiscal com nível baixo e decrescente de custo/aluno; importância das orientações e soluções do mercado; busca de recursos não estatais. (WORLD BANK, 1998 *apud* SGUISSARDI, 2009, p. 173).

Nesse modelo, Gentili (1996) enfatiza que a educação passa da esfera dos direitos sociais à esfera de mercado e, enquanto mercadoria, a educação se torna um bem pelo qual a pessoa deve lutar para adquirir e consumir.

Contudo, as medidas privatizantes do ensino superior, que responsabilizam o cidadão pelo próprio sucesso ou fracasso fazem aumentar o número de excluídos. Boa parte destes, devido à sua condição socioeconômica, não consegue pagar pelo ensino superior em uma instituição privada e tampouco conseguem ingressar em uma instituição pública.

Ferreira (2012) argumenta que, ao contrário do que se esperava, a posse de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) não significou o fim das medidas neoliberais que estavam sendo implantadas pelo governo FHC. Entretanto, Dantas e Sousa Júnior (2009) esclarecem que o governo rompeu com vários aspectos relacionados ao neoliberalismo, principalmente em relação ao nosso objeto de estudo: o ensino superior.

Na contramão da política privatista neoliberal, do Estado mínimo em relação aos gastos sociais, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva conseguiu aumentar substancialmente os

gastos com assistência social, que subiram de R\$ 11,6 bilhões de reais para 25,2 bilhões de 2003 a 2006; com direitos de cidadania, que foram elevados de R\$ 544 milhões para R\$ 1,1 bilhão; com habitação, que subiram de R\$ 168 milhões para R\$ 1,3 bilhões e com organização agrária, de R\$ 1,9 bilhões para R\$ 4,8 bilhões de reais. (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 2-3).

No que se refere à educação, os autores destacam que o governo Luiz Inácio Lula da Silva implementou sua expansão por intermédio de quatro programas principais: “o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa Expandir, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)” (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 9), que possibilitaram uma expansão do ensino superior jamais vivenciada no Brasil.

Entretanto, Cabral Neto e Castro (2014, p. 263), apesar de reconhecerem os pontos positivos desses programas, que dizem respeito às políticas de acesso ao ensino superior, também os criticam por possibilitarem “a reestruturação do Estado com limitação de suas funções no campo social, a abertura comercial e a privatização de bens e serviços produzidos pelo Estado”. Nesse sentido, os autores destacam que o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), iniciado no governo FHC em 1999 e

ampliado no governo Luiz Inácio Lula da Silva; e ainda o PROUNI, criado no governo Luiz Inácio Lula da Silva e ampliado no governo Dilma Rousseff (2011-2014), configuram-se como políticas privatistas. Além disso, a parceria público-privada existe com apoio financeiro do governo em favor da iniciativa privada, o que no caso do PROUNI ocorre via isenções fiscais.

No que se refere ao REUNI, os autores destacam que se constitui na reorganização do sistema público. Tal organização é condicionada às políticas neoliberais, fundamentadas na eficiência pelo estabelecimento de metas, prazos e indicadores quantitativos, além da ampliação de vagas no ensino noturno. Em outras palavras, o REUNI se configura na reestruturação da gestão pública para a lógica gerencial de administração por meio de resultados, assim como o Programa Expandir e a UAB.

Dantas e Sousa Júnior (2009) reconhecem a presença de tais características no referido programa. Contudo, argumentam que tal medida no sistema público proporcionou a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, principalmente para a classe trabalhadora, que necessita estudar no período noturno.

O governo de Dilma, conforme analisa Ferreira (2012), tem dado continuidade ao processo de expansão e democratização do ensino superior público iniciados no governo Luiz Inácio Lula da Silva, mediante a criação de novas universidades, *campi* universitários e Institutos Federais. Conforme Mancebo (2015) nos informa, em relação ao REUNI, o impacto na rede pública foi tão grande, que se tornou a grande responsável pelo considerável aumento das matrículas presenciais na rede federal, de aproximadamente 70% entre os anos de 2007 e 2013.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) demonstram que 76,8% dos alunos que frequentam o ensino superior estudam em instituições privadas. Apesar de os dados demonstrarem que os grupos sociais com os menores índices de rendimento são os que menos possuem acesso ao ensino superior, evidencia-se um crescimento do ingresso de trabalhadores nas instituições públicas. Enquanto que em 2004 apenas 1,2% do grupo pertencente ao 1º quinto de rendimento (as menores rendas do país) tinham acesso ao ensino superior público, em 2014, esse número subiu para 7,6%. Em uma escala de renda de 1 a 5, em que o número 1 representa a parcela mais pobre e o 5 a mais rica, observou-se que os grupos pertencentes aos níveis de 1 a 3 conseguiram melhorar o acesso à educação

superior pública. No entanto, esta ainda é dominada pelos grupos de maior rendimento, com 61,7% do total de alunos.

A expansão dos Institutos Federais de Educação Superior (IFES) também foi notória. De 1909 até 2002 (93 anos) foram criadas 140 escolas, entre técnicas, agrotécnicas e colégios de aplicação. No entanto, de 2002 a 2010 o Portal do MEC publiciza a entrega à população brasileira de mais 214 unidades espalhadas pelos diversos municípios/polos regionais. Já no final de 2014, as unidades da rede federal de educação profissional somavam 562 unidades. Portanto, crescimento de 301%, em apenas 12 anos.

Castro e Cabral Neto (2014) admitem que, no período compreendido entre 2004 e 2012, houve crescimento no sistema público maior do que no privado, em termos percentuais. No entanto, destacam que esse crescimento não foi suficiente para o fortalecimento da educação como bem público, pois o setor privado ainda se desenvolve intensamente às custas dos recursos públicos. Outro aspecto negativo é o fato de a educação de nível superior ainda não ter promovido a democratização do acesso, pois esse acesso ainda é limitado. Isso porque, conforme o Relatório da OCDE (2015), apenas 14% da população com idade entre 25 e 64 anos conseguiram concluir o ensino superior até o ano de 2013.

Apesar de as medidas governamentais iniciadas com Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 não terem rompido com a política neoliberal e privatista, as conquistas no ensino superior público foram significativas. Porém, o Manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2015) nos alerta que essas conquistas, ainda que aquém da necessidade brasileira, encontram-se ameaçadas.

De acordo com o referido documento, um novo acordo internacional, discutido na Conferência Geral da Organização Mundial do Comércio (OMC), realizado em Nairobi, Kênia, de 15 a 18 de dezembro de 2015, denominado Acordo sobre Comércio e Serviços (AsCS) ou *Trade in Services Agreement* (TiSA), atualizaria o Acordo Geral de Comércio e Serviços (AGCS), em vigor desde 2003. Seu conteúdo propunha a “redução das barreiras nacionais que impedem que empresas de qualquer país possam atuar, em qualquer setor, em outros países ou regiões” (ANPED, 2015, p. 3).

Uma eventual aprovação desse acordo, repudiado pela ANPED representaria: a perda da democracia; a perda da conquista da educação enquanto direito social; e a mercantilização da educação em nível internacional.

## 2.2 Universidade

Nas sociedades complexas como a nossa, faz-se necessário apropriar-se dos conhecimentos socialmente produzidos para poder trabalhar. O ensino superior se constitui, como em um local de apropriação desses conhecimentos capaz de profissionalizar, preparando para o trabalho. Entretanto, na nossa sociedade brasileira, o ensino superior não está disponível para os trabalhadores, sendo restrito para uma elite hegemônica.

De acordo com Cunha (1988), a universidade - enquanto aparelho de hegemonia - possui a função de formar intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos da sociedade burguesa. Contraditoriamente, sendo as universidades compostas por seres pensantes - denominados por Gramsci (2001) como intelectuais, devido à capacidade humana de utilizar o intelecto - é também um local de luta pela hegemonia, na qual se polarizam os anseios da classe trabalhadora e os da classe hegemônica.

Tal fato remete ao pressuposto de que nem todo intelectual está a serviço da classe burguesa. Diante de tal constatação, a luta da burguesia no âmbito educacional se trava para que nem todos possam exercer a função de intelectual dentro da sociedade, a fim de que o projeto hegemônico não seja colocado em risco.

Gramsci (2001) defende que a escola é um dos espaços de formação do intelectual. Afirma que

a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2001, p. 151).

Dessa forma, o autor argumenta que na sociedade moderna o aprofundamento da intelectualidade se tornou requisito indispensável para a produção da ciência, tão necessária à sociedade capitalista. A universidade, que na Idade Média era conhecida por *universitas*, caracterizada enquanto reunião corporativa, passou a desempenhar nova função rumo à racionalidade científica devido à “necessidade de criar uma atmosfera intelectual mais adequada” (PONCE, 1985, p. 100).

Trindade (1999) demonstrou que, no período de transição da universidade corporativa à universidade moderna, houve quatro períodos evolutivos da universidade. Demarcou o primeiro período entre o século XII até o Renascimento, cujas características principais eram o corporativismo de professores em Paris e de estudantes em Bolonha, a autonomia e a liberdade acadêmica.

Seu objetivo primordial consistia em formar clérigos e magistrados e, por esse motivo, abarcava campos do saber relacionados à Teologia, Direito Romano e Canônico, além das Artes. Os conflitos internos propiciaram a formação de novas universidades, ora espontâneas, ora regidas por bula papal ou imperial.

Entre os séculos XII e XIII, a universidade experimentou uma certa expansão, de modo a se espalhar pelos países europeus como França, Inglaterra, Itália, Espanha e Portugal. Destaque para a Universidade de Valladolid, na Espanha, que teve o primeiro estatuto regido pelo Estado.

O segundo período apontado pelo autor se inicia no século XV. Devido às influências renascentistas, expressou a ruptura com a Idade Média por meio da arquitetura, da escultura, da pintura e da literatura, além da passagem da hegemonia teológica para o humanismo antropológico. Evidenciou-se uma tendência iniciada no século XV, mas que se concluiu no século XVI, do controle das universidades pelos príncipes. Dessa forma, a universidade se tornou vinculada ao Estado. Tal processo se acentuou com a Reforma Protestante, com a Contrarreforma e com o avanço do modo de produção capitalista, que serviram de marco para o desenvolvimento intelectual europeu.

Trindade (1999) destaca outros aspectos consideráveis que se tornaram férteis para a vinculação da universidade ao poder estatal. Refere-se ao fortalecimento do Estado Nacional e à expansão ultramarina, que com o progresso da ciência proporcionou uma nova relação entre universidade e ciência, gerando uma nova estrutura universitária.

O terceiro período, marcado pelas inovações científicas, notadamente a descoberta da Física, da Astronomia e da Matemática no século XVII, e o avanço da Química e das Ciências Naturais no século XVIII, geraram o desenvolvimento de academias científicas e a profissionalização das ciências durante esses dois séculos, de tal forma que as universidades inglesas alcançaram grande progresso científico.

De acordo com Saviani (2009), a universidade atual decorre de três modelos universitários que se definiram a partir do século XIX, estruturados sob o Estado, a



sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição. Os modelos desenvolvidos foram: o modelo napoleônico, sob a tutela do Estado; o modelo anglo-saxônico, sob o controle da sociedade civil; e o modelo prussiano (humboldtiano), sob a prevalência da sociedade acadêmica.

As universidades passaram a assumir modelos diferenciados, conforme o país de origem. Assim, enquanto na Inglaterra o ensino universitário passou a se restringir à nobreza e à alta burguesia, na França se iniciou um processo de gratuidade do ensino, seguido pela nomeação de professores, demonstrando uma grande tendência monopolista da educação por parte do Estado.

A eliminação do monopólio corporativo de professores e estudantes, fez emergir a universidade napoleônica, com um novo papel social, que é de formar pessoas para a sociedade, por meio de cursos de interesse governamental, que formariam os quadros técnicos e políticos. Silveira e Bianchetti (2016), argumentam que nesse modelo utilitário de universidade, não havia uma preocupação com a escolarização do restante da população, de forma que a essa parcela restava apenas a formação em nível primário e secundário.

As universidades napoleônicas, cuja primeira foi fundada em 1806, serviram como local privilegiado para a difusão das doutrinas do imperador. Essas doutrinas orientaram uma nova concepção de universidade, pautada sobre o princípio da pesquisa e do trabalho científico desinteressado, aliado ao ensino estimulado pelo Estado (TRINDADE, 1999, p. 17).

Silveira e Bianchetti (2016), argumentam que o estímulo estatal prestado à universidade acontecia por meio de centralização administrativa,

instrumentalização da universidade pelo Estado, exercida por mediação da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con)formação da classe trabalhadora. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2013, p. 5).

Para os autores, o controle do ensino universitário do período visava fortalecer a hegemonia do Estado, pelo estímulo à formação de profissionais que pudessem levar o país ao desenvolvimento. Como a formação em nível superior no modelo napoleônico era restrita a uma elite, o diploma universitário, desde essa época, passou a significar uma etapa na ascensão social.

Por volta de 1810, com a nomeação de Alexander Von Humboldt, na Alemanha, houve uma tentativa de recuperação da universidade. Para tal, buscou-se uma

estrutura marcada pela indivisibilidade do saber, ensino e pesquisa, sob a tutela do Estado, que deveria controlar o currículo e, ao mesmo tempo, conceder autonomia administrativo-pedagógica.

De acordo com Silveira e Bianchetti (2016), ao contrário do modelo napoleônico, tal universidade deveria ser uma continuidade da educação básica e deveria produzir ciência de forma livre. Assim, o Estado conseguiria se favorecer da produção científica pela seleção dos intelectuais produzidos no interior da instituição escolar.

No entanto, os autores argumentam que Humboldt previa a coexistência de instituição estatal e privada, enquanto produtoras de ciência. Defendia que à universidade estatal caberia a produção da ciência pura, enquanto que à instituição privada caberia a produção da ciência aplicada. Tal modelo influenciou universidades americanas e europeias, em especial a inglesa.

O modelo anglo-saxônico, de acordo com Silveira e Bianchetti (2016), teve sua versão modificada nos EUA, cujo propósito consistia em atender aos anseios da industrialização emergente, rumo ao progresso social. Nesse sentido, rompia com a formação elitista, estendendo-se para toda a nação. Esse modelo sempre esteve voltado para a produção de ciência, de tal forma que

o modelo norte-americano põe ênfase no progresso, fazendo a aspiração dos indivíduos da sociedade convergir para o saber que interessa ao desenvolvimento econômico, buscando, desse modo, associar estritamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) e utilitário (serviço à comunidade)<sup>12</sup> ao funcionamento da sociedade, aspectos estes contemplados, ontem e hoje, em uma multiplicidade de cursos de graduação e pós-graduação de longa e curta duração, oferecidos por diferentes instituições. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 88).

Saviani (2009) declara que o modelo de subordinação da educação ao mercado tem ganhado hegemonia em âmbito mundial. Isso se deve porque esse modelo marca o quarto período analisado por Trindade (1999), em que as novas relações entre ciência e poder mudaram as relações entre Estado e sociedade, e sua eficácia passou a ser medida em termos econômicos.

Assim, as universidades ficaram submetidas a uma lógica que afetou a sua autonomia acadêmico-científica. Com essa lógica, as prioridades das pesquisas científicas ou tecnológicas foram colocadas nas mãos do Estado ou de empresas, que visavam a evolução do seu poder, em detrimento de sua responsabilidade social.

### 2.3 O desenvolvimento da universidade brasileira

No Brasil, conforme Cunha (1988), Silveira e Bianchetti (2016), houve atraso em relação ao ensino superior, visto que a primeira universidade nacional passou a existir somente a partir do século XX. Mesmo assim, a universidade brasileira incorporou tanto o modelo francês napoleônico, quanto o modelo alemão humboldtiano, além do modelo anglo-saxão modernizado, como o que havia nos EUA.

Seu desenvolvimento tardio, conforme Fávero (2006) e Romanelli (2013), revela a resistência travada tanto por portugueses, desejosos em manter o domínio ideológico colonial, quanto de brasileiros que não viam utilidade dessa colônia, em um país agrário exportador. Assim, considerando que, no modo de produção capitalista, a educação possui as funções de manter o sistema de dominação e de valorizar o capital, o objetivo educacional consistia em manter a ideologia orientada para a sociedade colonial. Nesta, prevalecia “uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos” (ROMANELLI, 2013, p. 33).

Tal fato se confirma pela constatação feita por Fávero (2006) de que, após o período jesuítico, o movimento mais significativo em torno da construção de uma universidade brasileira foi a Inconfidência Mineira (1789), que lutou pela instalação de uma universidade em Vila Rica.

Para Fernandes (1991), nesse período, em que a realidade brasileira ainda apresentava suas raízes coloniais e o sistema econômico ainda se firmava na mão de obra escravista, o ensino superior não gozava de demanda. Afinal, como Fernandes (1991, p. 172) esclarece, “os estamentos senhoriais não possuíam condições e motivações, especificamente intelectuais e educacionais para imprimir densidade e intensidade da experiência”.

Somente com a chegada da família real ao Brasil em 1808, impulsionada pela guerra contra a França, houve maior interesse na formação educacional em nível superior, em detrimento dos demais níveis de ensino. Embora a instrução em nível superior se apresentasse como necessidade da época, as políticas públicas para este grau de ensino sofreram intervenções que impuseram contenção à sua expansão e ao seu acesso. Além disso, uma eventual expansão do ensino superior contrariaria os interesses de determinados grupos sociais, pois “os diplomas [...] tendiam a perder sua raridade e, em consequência, (deixariam) de ser um instrumento de discriminação

social eficaz e aceito como legítimo” (CUNHA, 1980. p. 133). Até então, o acesso ao ensino superior era exclusividade da classe dominante.

Cunha (1988) relata que esses estabelecimentos, sob os moldes das universidades napoleônicas, não tinham apenas o compromisso com a ciência. Também visavam a formação profissional de burocratas que soubessem ler e escrever, além da formação de médicos, filósofos, engenheiros e advogados, entre outros profissionais que obtivessem uma prévia formação baseada no latim. Todos esses cursos tinham a finalidade principal de atender ao Estado.

Entretanto, devido aos desafios postos à formação universitária, o que se configurou foram faculdades e escolas superiores isoladas, denominadas por Fernandes (1991) de unidades intermediárias. Tal fato, de acordo com Paiva (2015), suscitou debates sobre a necessidade da criação de universidades brasileiras, pautadas no modelo humboldtiano, com formação geral anterior à profissionalização.

Ao contrário do que se esperava, a oficialização da primeira universidade brasileira somente ocorreu no século seguinte, em 7 de setembro de 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Essa não superou a fragmentação do ensino, pois, de acordo com Cunha (2000), apenas reuniu as faculdades públicas e privadas em uma universidade, criando uma instituição universitária nacional, sem abandonar o modelo napoleônico.

Dessa forma, buscou-se a organicidade do ensino com a criação do Ministério de Educação em 1930 e do Ministério da Saúde Pública em 1931, além da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, expresso no Decreto 19.851, de 11 de abril do mesmo ano. Essas medidas reforçaram a proposta de ensino profissional, que deixava claro o interesse de formar a elite dirigente do país.

Destaca-se que a instalação de uma universidade no Brasil não significou o acesso a toda a população, visto que a sociedade brasileira estava marcada pelo analfabetismo que, conforme Saviani (2014), atingia 65% da população até a década anterior.

Cunha (1988) relata que na contramão da fragmentação do ensino, foram fundadas duas universidades: a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935. Esta, por empenho de Anísio Teixeira, nasceu com características científicas livres e com produção cultural desinteressada. Assim, pretendia-se que ela fosse “[...] autônoma, produtora de saber

desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade [...]” (SGUISSARDI, 2009, p. 143). No entanto, a UDF, que buscava um modelo que representasse as especificidades de nosso país, obteve duração efêmera, até 1939.

Por sua vez, o processo de industrialização, ocorrido no Brasil a partir da década de 1950, impunha novas necessidades de qualificação que deveriam ser respondidas pela educação. Tal fato se intensificou a partir da década de 1960, quando todas as esferas educacionais sofreram modificações fundamentadas na teoria desenvolvimentista.

Cunha (1988) relata que a referida teoria, ao estabelecer um vínculo entre ensino e economia, aclamava pela reforma universitária, a fim de suplantando o modelo universitário napoleônico que, naquele período, não estava atendendo às expectativas de modernização do país.

Assim, Silveira e Bianchetti (2016) defendem que o modelo educacional implantado a partir de 1964 pelo regime militar, com ênfase no progresso, suscitava a aspiração dos indivíduos por uma escolarização que pudesse elevar sua condição socioeconômica.

Entretanto, as políticas educacionais do período efetivaram a segmentação do ensino, de maneira a atender aos anseios do capital. Tal segmentação está de acordo com a “divisão internacional do trabalho que separa concepção e execução, trabalho intelectual e trabalho manual, transformando as formas de reprodução do capital e da força de trabalho [...]” (SILVEIRA; BIANCHETTI, p. 2016, p. 96).

## **2.4 Surge a UEG**

Conforme se demonstrou nesse trabalho, a educação nunca foi prioridade no Brasil, menos ainda o ensino superior. Mesmo quando este passou a fazer parte da pauta de reivindicações, apenas algumas regiões e grupos privilegiados tiveram acesso, devido ao seu desenvolvimento histórico que servia às elites.

A posição geográfica do estado de Goiás, no centro-oeste brasileiro, não favorecia a expansão do ensino e nem o seu desenvolvimento econômico, até porque ficava longe do litoral brasileiro, local privilegiado de crescimento econômico. Além disso, os meios de transporte eram rudimentares e a mata fechada dificultava o seu desbravamento.

Sua história, desde a colonização, inicia-se com as expedições que buscavam índios, riquezas e catequização. Embora o Bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva seja ovacionado como “descobridor de Goiás”, o Relatório (2010) é transparente ao afirmar que ele apenas empreendeu o projeto de povoamento e exploração para o desenvolvimento.

Portanto, conforme o Relatório (2010) assinala, o estado de Goiás apenas entrou para a história da colônia em razão da corrida do ouro, por volta do século XVIII, pois as descobertas das minas de ouro na região propiciaram o início de seu povoamento. Seu território foi ocupado inicialmente em torno da região do Rio Vermelho, quando surgiu o Arraial de Sant’Ana em 1722, que mais tarde foi batizada por Cidade de Goiás e se tornou a capital do estado por cerca de duzentos anos.

Apesar de a história da educação no Brasil nascer com a chegada dos jesuítas e a hegemonia desses na educação durar por mais de duzentos anos, o ensino era exclusividade das províncias. Entretanto, conforme Brzezinski (2008), Goiás apenas foi alcançado pelos jesuítas nas margens do Rio Tocantins por volta de 1625 ou 1636. Esse processo foi liderado pelo padre Luiz Filgueira, antes mesmo de haver povoados nessa região. Porém, a autora nos conta que no estado não se desenvolveu de imediato um sistema de ensino, pois os jesuítas não se fixaram em território goiano.

O sistema unificado de ensino deixado pelos jesuítas, ao ser fragmentado e substituído pelas aulas régias na época de Pombal (1750- 1777), também não chegou a atingir a região de Goiás. Brzezinski (2008) enfatiza que tal circunstância decorre da atividade mineradora, seguida pela pecuária e agricultura, realizada na região, uma vez que para essas atividades não requisitava instrução. Somam-se a esse aspecto: o baixo número de habitantes da região, o fato de que cinquenta por cento da população ser composta por escravos, além da distância, da falta de transporte, e do imposto dedicado às aulas, com que apenas alguns tinham condições de arcar.

Brzezinski (2008) deixa claro que nem mesmo a Constituição de 1824, que tornou o ensino primário gratuito, e o debate iniciado após 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, alcançaram todos os cidadãos do estado de Goiás. Constatou-se, aliás, que em 1826 havia apenas 5 aulas régias de nível elementar, além de algumas aulas isoladas sem inspeção estatal, em casa de professores na capital do estado. O Ato Provincial de 25 de março de 1833 parecia atrair professores por meio da valorização profissional, mas não passou do discurso, devido às poucas condições financeiras de Goiás. No entanto, o ensino persistia, mas não progredia.

No início do século XX, o estado ganhou importância no cenário nacional ao produzir alimentos básicos após a crise do café, e destacar-se na criação de gado bovino. Entretanto, o marco da mudança da história de Goiás, conforme o Relatório (2010), está na construção da estrada de ferro, concluída em 1940, que o ligou ao estado de Minas Gerais. Tal acontecimento permitiu o escoamento dos produtos, além de promover a urbanização e a modernização do estado.

A construção de Goiânia, a campanha da Marcha para o Oeste em 1940, e a construção de Brasília em 1950 despertaram interesses que promoveram um rápido crescimento dentro dos limites do território goiano.

Apesar de na Cidade de Goiás haver duas faculdades, que eram a Escola de Direito de Goyaz, criada em 1916, e a Escola de Farmácia e Odontologia, fundada em 1922, o ensino superior somente se desenvolveu após a transferência da capital do estado, da Cidade de Goiás para Goiânia, aos dias 23 de março de 1937, pelo Decreto nº 1.816 (RELATÓRIO, 2010).

Como no Brasil, até a década de 1930, a educação atendia bem aos objetivos agrário-exportador, formando os quadros burocráticos e administrativos do estado, não havia uma preocupação com sua expansão, principalmente em nível universitário. Conforme Nepomuceno (1994), o Estado Novo assumiu uma nova relação com a sociedade, e propunha a solução de problemas elencados por ela, que havia se modificado em sua estrutura devido à industrialização e urbanização iniciadas no século XX.

Nesse sentido, segundo Mendonça e Araújo (2008), a velha estrutura educacional passa a ser criticada e um “novo” modelo passa a ser perseguido, que é o modelo universitário. Seguindo essa perspectiva, a educação nova representava bem a marcha para o progresso e aparecia como solução para diversos problemas sociais. O discurso da época era de uma escola como equalizadora social, cuja função seria “produzir um novo homem, e conseqüentemente uma nova sociedade, pela ação redentora da educação” (NEPOMUCENO, 1994, p. 24). É dentro desse movimento que Goiás participa do processo de expansão do ensino superior.

O Relatório (2010) lembra que anos depois, em 1948, algumas faculdades privadas foram implantadas no estado. No entanto, a primeira universidade do estado de Goiás, e da região Centro-Oeste do país, somente foi fundada em 17 outubro de 1959. Fundada sob a iniciativa privada, apoiada pelo governo federal, obteve nomes: Universidade do Brasil Central, depois Universidade de Goiás e finalmente

Universidade Católica de Goiás. Apenas no ano seguinte, em 1960, o governo federal fundou a Universidade Federal de Goiás (UFG).

No entanto, as expectativas em torno da universidade foram barradas pela Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 02 de novembro de 1968, que propiciaram a criação de faculdades isoladas em todo o país, além de estimular a iniciativa privada. A partir da década de 1970 o ensino superior no estado de Goiás apresentou um leve crescimento, pois em 1979 contava com nove instituições isoladas. Apesar de cinco delas pertencerem à iniciativa privada, havia três instituições estaduais e uma municipal, indo pela contramão do cenário nacional (RELATÓRIO, 2010).

Mendonça e Araújo (2008) deixam claro que os discursos que circularam a favor do desenvolvimento regional na década de 1980 articularam-se com a expansão e interiorização do ensino. Esses discursos refletiram na situação goiana, que em 1991 contava com trinta e um estabelecimentos de ensino superior, dentre os quais existiam apenas três universidades, sem contar com os *Campus* da UFG nas cidades de Catalão e de Jataí, além da Universidade Salgado de Oliveira Filho, em Goiânia.

De acordo com o Relatório (2010), o cenário nacional apontava para a privatização do ensino superior, sob o discurso de que o país pudesse se desenvolver. No entanto, as intensas lutas e esforços sociais iniciados na década de 1950 permitiram que em Goiás houvesse investimento público nesse nível de ensino. Portanto, no final da década de 1990, a UEG foi fundada no estado goiano pelo Governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, com característica *multicampi*, pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999. A partir daí, a UEG “configurou-se como a alternativa viável de interiorização do ensino superior público e gratuito” (RELATÓRIO, 2010, p. 44), que não representava o projeto internacional de desenvolvimento.

A UEG nasceu da junção de autarquias estaduais isoladas, criadas na última década do século XX, com a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), criada pela Lei nº 11.655/1991. O Relatório (2010) informa que inicialmente a UEG estava vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEE/GO) pela Lei Estadual nº 13.456/1999, mas que posteriormente passou a fazer parte da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC), pelo Decreto nº 5.158/1999. Graças à sua característica *multicampi*, teve o seu processo de interiorização dinamizado para grande parte dos municípios do estado de Goiás, conforme demonstra a tabela a seguir:



**Tabela 1** – Evolução do número de cursos de graduação e de matrículas na UEG, por região e turno (1999-2014)

ANO	CURSOS			MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO				
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Diurno	Noturno
1999	15	-	15	2495	-	2495	1635	860
2000	101	2	99	11372	768	10604	3716	7656
2001	134	3	131	18352	*	*	8707	9645
2002	245	8	237	31575	2315	29260	20687	10888
2003	271	8	263	34113	2860	31253	21967	12146
2004	267	9	258	33431	2740	30691	22086	11345
2005	257	9	248	28795	1915	26880	17536	11259
2006	243	10	233	25478	2091	23387	13739	11739
2007	219	9	210	25607	2095	23512	13124	12483
2008	209	8	201	24325	1137	23188	*	*
2009	187	4	183	20937	1063	19874	*	*
2010	170	4	166	19737	889	18848	6879	12858
2011	171	8	163	19631	1035	18596	6883	12748
2012	159	9	145	18262	1017	17245	5867	12395
2013	149	9	140	17433	1061	16372	5550	11883
2014	145	7	138	17158	1042	16116	5511	11647

Fonte: Adaptado de INEP, MEC, Censo da Educação Superior 1999-2014.

\*Dados não informados.

Os dados demonstram uma redução na oferta de cursos superiores de graduação presencial a partir de 2005. Isso se deve pela diminuição da oferta dos cursos parcelados<sup>8</sup> de formação de professores das instituições públicas e privadas.

É notável a importância da UEG no atendimento tanto à classe trabalhadora no ensino noturno, quanto às cidades interioranas do estado de Goiás. Atualmente a

<sup>8</sup> Os cursos parcelados da Universidade Estadual de Goiás- (UEG), surgiram em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96), que previa a formação mínima em nível superior para o exercício do magistério. De acordo com Arantes (2013), o curso parcelado foi um projeto emergencial e provisório, sob a parceria feita entre o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular do Estado (Sinepe) e a UEG, que previa a formação do professor da rede pública municipal e pela rede particular de ensino do estado de Goiás.

UEG conta com unidades em 42 *Campi*, dentre os quais se encontra o *Campus* de Inhumas (RELATÓRIO, 2015).

#### **2.4.1 UEG Inhumas**

A unidade universitária de Inhumas nasceu no ano de 2000, aproximadamente um ano após a institucionalização da UEG (RELATÓRIO, 2015). Desde seu surgimento, possui uma estrutura física precária, dada a peculiaridade da instituição que funciona em um prédio edificado em 1963, cuja finalidade inicial consistia em acolher o Centro de Treinamento do Magistério, fruto de um acordo firmado entre o MEC/UNICEF/UNESCO para a formação de professores em nível médio.

A Lei nº 7.561, de 21 de novembro de 1972, trouxe legalidade para o funcionamento do Centro de Formação de Professores Primários de Inhumas, localizado à Av. Araguaia, nº 400, Vila Lucimar, que, devido à sua posição geográfica, permite o atendimento de alunos da região metropolitana do Estado de Goiás e de outras regiões (RELATÓRIO, 2015).

Apesar da construção antiga e simples, a unidade conta com alojamento para alunos, banheiros, refeitório, cozinha industrial, sala de espera, secretaria, sala de estudo, biblioteca, auditório, espaço para lanchonete, espaço fotocópia, cozinha, almoxarifado, coordenação, diretoria, laboratório de informática, sala multimídia, quadra de esportes sem cobertura, além de doze salas de aula e de um Centro de Idiomas (RELATÓRIO, 2015).

A especificidade inicial do local, enquanto espaço de formação de professores, continuou. Agora com a instalação da unidade universitária da UEG de Inhumas, que oferta os cursos de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e em Pedagogia, na modalidade regular e presencial, desde seu primeiro processo seletivo realizado no ano de 2000.

O *Campus* de Inhumas já atendeu ao

Programa de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia (LPP), para formação dos trabalhadores da educação municipal, estadual e de escolas particulares, concluído em agosto de 2011, somando então 30 turmas concluídas e 1.479 alunos que colaram grau. (RELATÓRIO, 2015, p. 10).

Dessa forma, a unidade se constitui como um local de extrema importância para a formação de professores de todo o estado.

O nosso objeto de estudo - os egressos do curso de Pedagogia da turma 2002-2005 da UEG, *Campus* Inhumas - explicita as mesmas condições elencadas por Oliveira (2010), pois por mais que sua formação tenha sido em uma universidade pública, constatou-se que esses egressos são pertencentes à categoria trabalhador-estudante. Dessa forma: 82,35% afirmaram ter realizado os seus estudos em nível médio, na rede pública; 58,79% tinham a renda familiar de até 3 salários mínimos; escolaridade máxima atingida por 70% dos pais é o ensino fundamental completo; 76,47% somente poderiam estudar no período noturno; 94,11% trabalhavam; 70,5% não queriam fazer o curso de Pedagogia; 94,11% buscaram o ensino superior como oportunidade de melhor qualidade de vida, melhores salários, inserção no mercado de trabalho.

No entanto, devido às próprias condições sob as quais estavam submetidos os egressos, não poderiam prosseguir com seus estudos, a não ser por meio de uma universidade pública, tão disputada no Brasil. Nessas circunstâncias, a instituição da UEG, enquanto conquista dos trabalhadores, apresentou-se como possibilidade de acesso à educação, ainda que o curso de Pedagogia não fosse a primeira opção, conforme analisaremos a seguir.

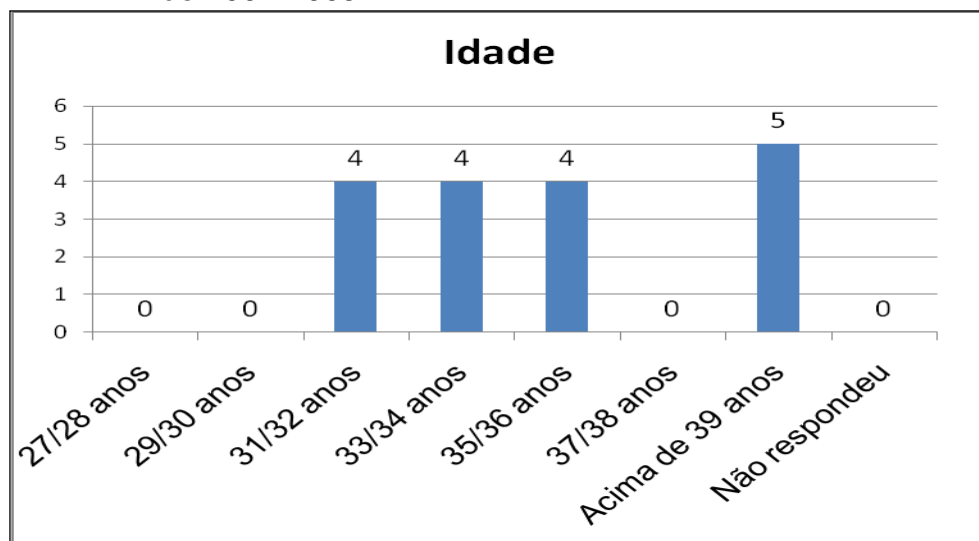
### CAPÍTULO 3 - O PERFIL DOS ALUNOS TRABALHADORES-ESTUDANTES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG INHUMAS, TURMA 2002-2005

Nosso objetivo inicial foi o de compreender, interpretar e analisar qual a contribuição da formação em nível superior, recebida pelos egressos da turma 2002-2005 do curso de Pedagogia da UEG, *Campus* de Inhumas, no período noturno, quanto ao acesso e permanência no mercado de trabalho. Optamos, assim, por considerar as percepções desses sujeitos de sua realidade concreta.

Portanto, foi elaborado um questionário semiestruturado, totalizando 114 questões, dentre as quais 110 são fechadas e 4 são abertas. Nele, os egressos da turma 2002-2005 do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEG puderam se manifestar em relação à sua trajetória na educação e no mercado de trabalho, tanto no período anterior ao curso de graduação quanto durante a realização do curso. Também nos trouxeram informações sobre o caminho percorrido após a conclusão do ensino superior.

Os respondentes dos questionários indicaram sua idade atual, em que 23,5% têm entre 31 e 32 anos; 23,5% estão entre 33 e 34 anos; 23,5% figuram entre 35 e 36 anos e 29,5% apresentam idade acima de 39 anos, conforme demonstra o gráfico 1:

**Gráfico 1** – Idade atual dos egressos de Pedagogia da UEG Inhumas - Turma de 2002-2005



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Diante da nossa posição, fundamentada em Saviani (2012), de que a análise do fenômeno educativo não pode desprezar as determinações sociais, elaboramos

um questionário com questões referentes aos aspectos educacionais, econômicos e sociais, além de questões relacionadas ao ensino/aprendizagem.

Entretanto, diante da riqueza e dimensão dos dados coletados, optamos por destacar as questões que mais oferecem subsídios para a análise dos desafios enfrentados pelos egressos, suas expectativas em relação à remuneração e suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, procuramos traçar o perfil dos alunos egressos do Curso de Pedagogia da UEG, *Campus* de Inhumas, que fizeram sua graduação de 2002 a 2005.

Vale ressaltar que na sociedade atual, denominada de sociedade do conhecimento, as inovações tecnológicas dependem cada vez mais da capacitação do trabalhador, que é conquistada pela educação. Nesse sentido, o discurso dos organismos internacionais encontra na TCH o arcabouço que sustenta a propagação da necessidade de prolongamento da escolarização.

Em consequência, de acordo com tal enfoque econômico fundamentado na TCH, os postos de trabalho são divididos em categorias salariais relacionadas à quantidade de conhecimento que cada sujeito possui. Esse conhecimento é estabelecido por níveis de escolarização, que devem ser buscados pelo próprio indivíduo, fato que propicia o aumento da demanda por educação, em especial o ensino de nível superior.

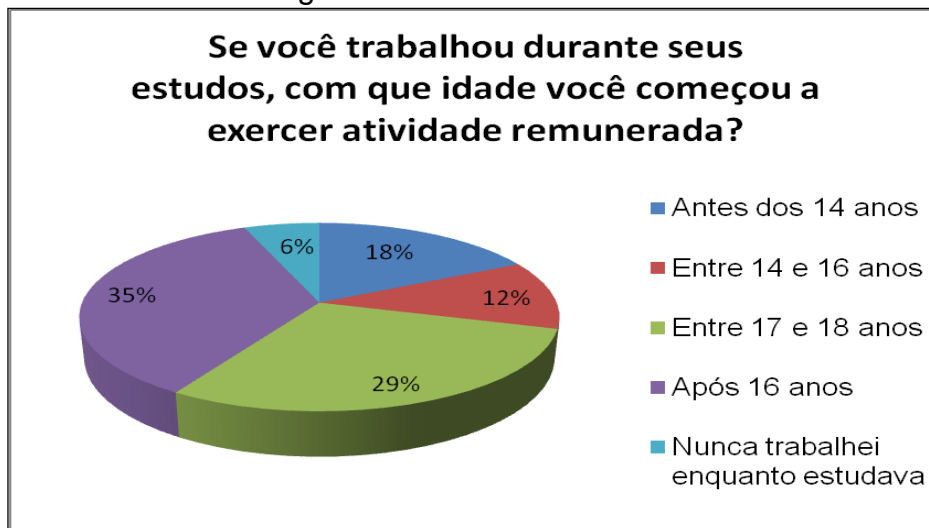
Entretanto, a trajetória do ensino superior no Brasil revela, que desde sua fundação, esse nível de ensino sempre esteve voltado para uma elite social e econômica, que marginaliza a massa populacional brasileira, formada pela classe trabalhadora. Tanto que, ainda hoje, em pleno século XXI, momento histórico em que a educação é chamada a atender aos critérios empresariais, verifica-se que 86% da população total brasileira, com idades variando entre 25 a 64 anos, não possuem ensino superior (IBGE, 2015).

Apesar de os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), atualizados em 2014, na Sinopse da Educação Superior, demonstrarem um esforço dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff em ampliar as vagas nas instituições públicas, as políticas de acesso ao ensino superior do governo atual não têm conseguido diminuir as disparidades existentes entre demanda e acesso. Até mesmo porque a expansão do acesso, ocorrida em maior número no ensino privado, “não

beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público” (ZAGO, 2006, p. 228).

Dessa forma, o grupo majoritário que compõe os 86% da população sem ensino superior é pertencente à classe trabalhadora. Foi excluído devido às desigualdades relacionadas ao acesso e à permanência no sistema de ensino superior. Além disso, muitos desse grupo não conseguem nem mesmo concluir a educação básica, por terem que se inserir no mercado de trabalho precocemente. De semelhante maneira está o grupo pesquisado, em que 18% dos entrevistados afirmaram terem se inserido no mercado de trabalho antes mesmo dos 14 anos; 12% entre 14 e 16 anos; e 64% a partir dos 17 anos - quando estavam ainda cursando o ensino fundamental ou o médio. Esse ingresso da turma 2002-2005 no mercado de trabalho ocorreu conforme demonstra o gráfico a seguir:

**Gráfico 2 – Idade do ingresso no mercado de trabalho**



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Por outro lado, existem trabalhadores que dispõem de qualificação formal, isto é, um certificado de conclusão do ensino médio, ainda que fruto de uma educação desigual. No entanto, eles se veem obrigados a estudar no período noturno, se quiserem prosseguir em seus estudos.

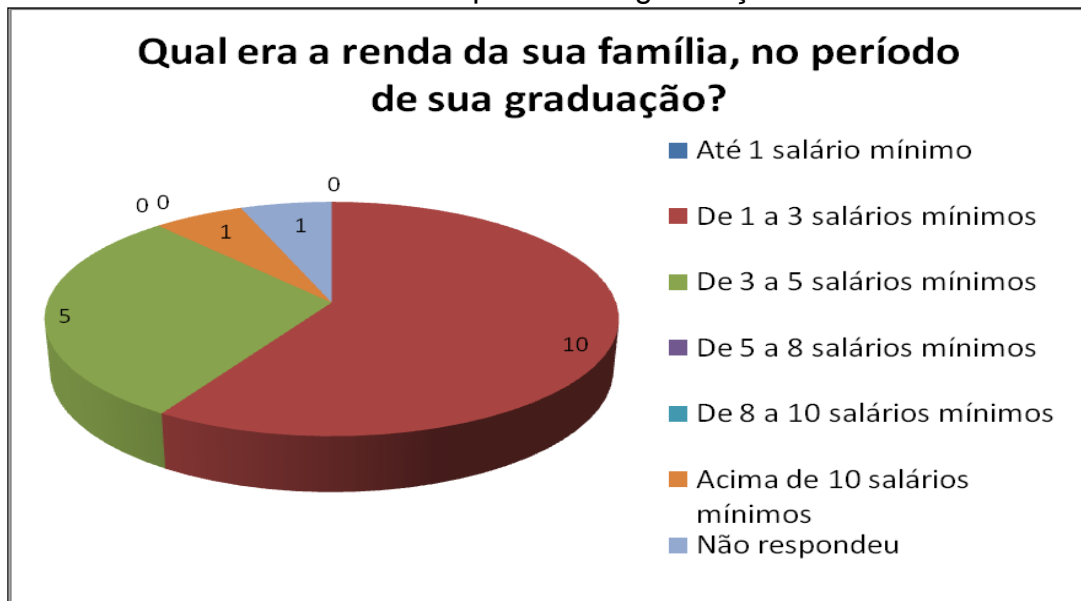
Fundamentalmente, nossa reflexão partirá “dos homens em sua atividade real” (MARX; ENGELS, 2004, p. 52), englobando tanto a esfera social, quanto a política e econômica desses egressos da turma de Pedagogia da UEG Inhumas, turma 2002-2005.

### **3.1 O curso noturno de Pedagogia UEG Inhumas e o trabalhador**

O ensino superior noturno se constitui possibilidade única para o trabalhador que deseja prosseguir em seus estudos sem abandonar seu emprego. É por esse fator que os cursos noturnos atraem um grupo cada vez mais expressivo da classe trabalhadora. De acordo com o INEP (2014), do total de 6.486.171 de alunos matriculados no ensino superior em 2001, 4.089.248 alunos frequentavam o turno noturno; em sua maioria, privado.

Como consequência, os esforços para a democratização do acesso ao ensino superior público à classe trabalhadora se concentram na ampliação de vagas no referido turno. Tanto que a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – no capítulo específico sobre a educação superior, no art. 47, §4º, se estabelece que a oferta do ensino noturno é obrigatória nas instituições públicas. Vale ressaltar, segundo Cardoso e Sampaio (1994), que o trabalhador normalmente se insere no mercado precocemente, e realiza atividades de pouco prestígio social acompanhada de baixa remuneração.

Esses estudantes do período noturno, de acordo com Furlani (1998), são compostos basicamente por trabalhadores-estudantes e/ou por estudantes-trabalhadores, que necessitam conciliar trabalho, estudo e família, como é o caso desses egressos. Concordamos com Cardoso e Sampaio (1994) quando argumentam que a renda familiar interfere no tipo de estudante, de maneira que quanto maior a renda familiar, menor a porcentagem da categoria trabalhador-estudante e de estudante-trabalhador.

**Gráfico 3 – Renda familiar no período de graduação**

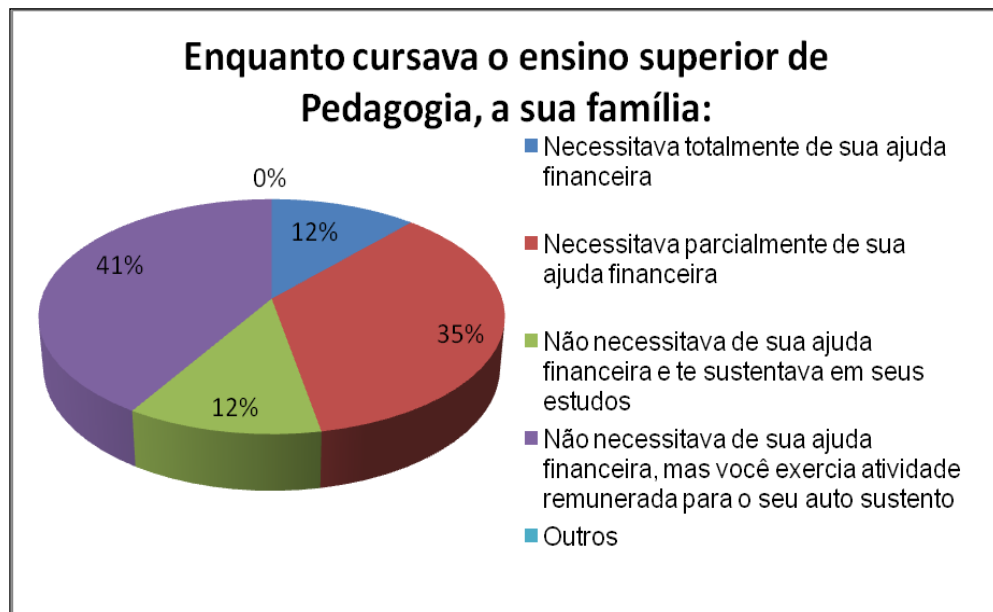
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Nesse grupo pesquisado, fica evidente a situação financeira de suas famílias: 59% delas tinham uma renda máxima de 3 salários mínimos; 29% recebiam renda máxima de 5 salários. Portanto, a renda é fator determinante para que a turma de 2002-2005, egressa de Pedagogia da UEG Inhumas, seja formada basicamente por trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores.

Diante de tais circunstâncias, percebe-se que trabalhar e estudar não decorre de mera opção ou da ideia de autonomia frente à família, como tentaram demonstrar Cardoso e Sampaio (1994) em outro momento do texto. Verificamos que deixar de trabalhar, para os egressos pesquisados, significava o comprometimento da renda familiar, conforme demonstra o gráfico a seguir:



**Gráfico 4** – Dependência da família em relação à renda do trabalhador-estudante e estudante-trabalhador

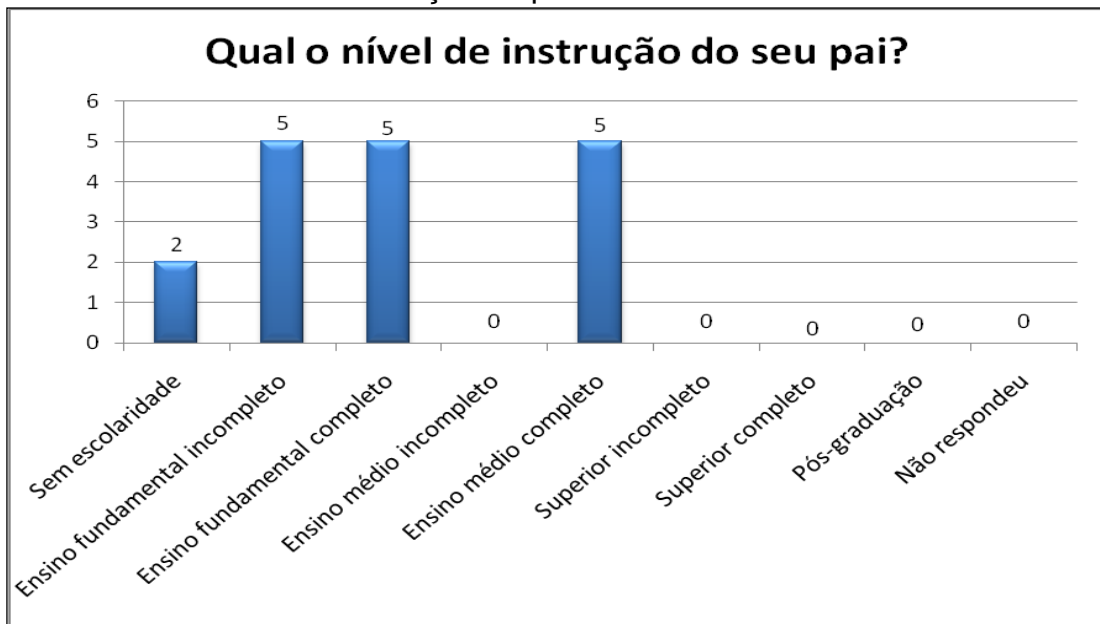


Fonte: Dados da pesquisa, 2015

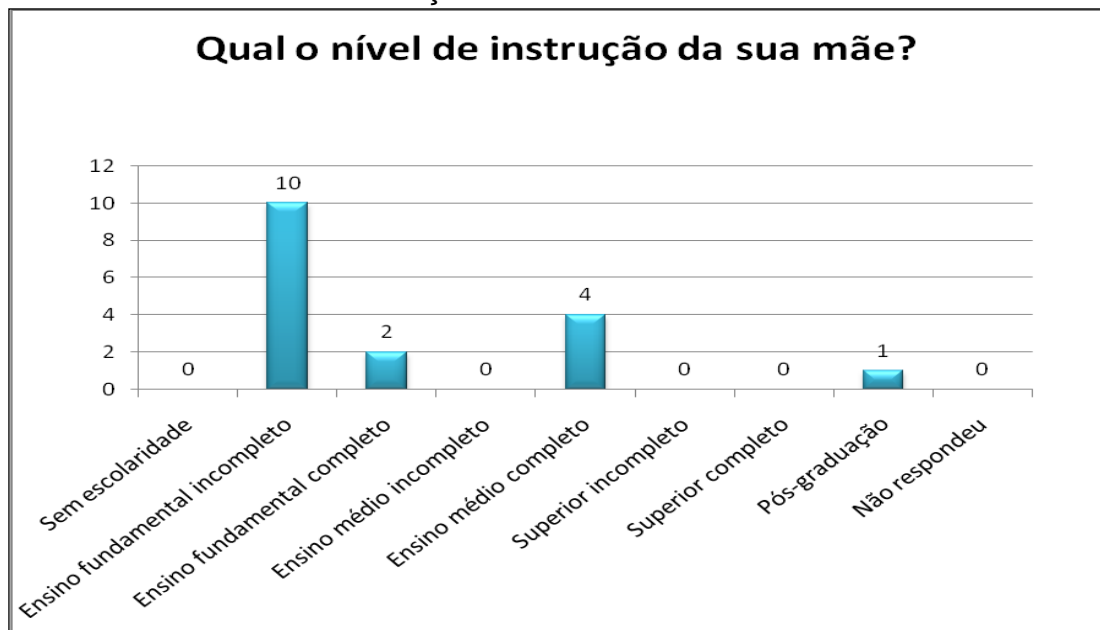
Assim, constatamos que 12% das famílias necessitavam totalmente da ajuda financeira dos egressos; 35% necessitavam parcialmente dessa ajuda financeira; e 41% exerciam atividade remunerada durante o curso, para o seu próprio sustento. Portanto, totalizam 88% de alunos que declararam exercer atividade remunerada durante o curso, seja para o próprio sustento, ou para complementar a renda familiar.

Dentre os alunos que trabalhavam, 62,5% declararam trabalhar 8 horas ou mais por dia, na época em que estudavam. Cardoso e Sampaio (1994) identificaram o fator escolaridade dos pais como influenciador da relação trabalho e estudo. Para as autoras, quanto maior é a escolaridade dos pais, menor é a quantidade de alunos que necessitam de trabalhar durante o período de estudo.

Confirmando essas autoras, em nossa pesquisa constatamos que os alunos trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores apontam baixa escolarização de suas famílias. Ao observarmos o Gráfico 4, verificamos que 29% dos pais possuem ensino fundamental completo; 29% possuem ensino fundamental incompleto; 11% não possuem escolaridade; 29% ensino médio incompleto. Ou seja, em 70% dos casos, a escolaridade máxima dos pais chega ao ensino fundamental completo.

**Gráfico 5 – Nível de instrução do pai**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

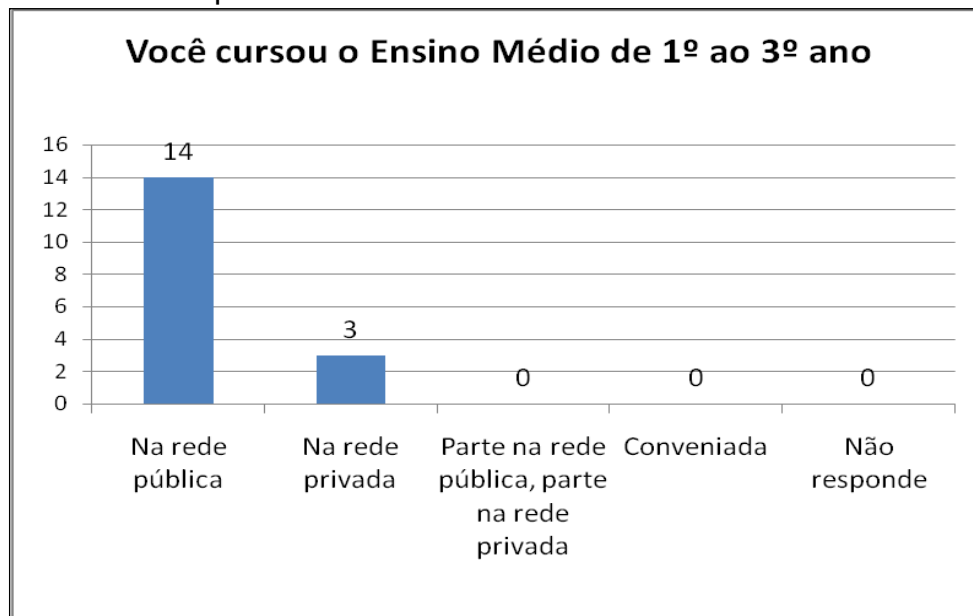
**Gráfico 6 – Nível de instrução da mãe**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Ao compararmos o nível de escolaridade das mães desses egressos em relação ao dos pais, percebemos que o nível de instrução se eleva. Entretanto, a escolarização dessas mães ainda é baixa, visto que 59% têm o ensino fundamental incompleto, 12% apresentam o ensino fundamental completo e 23% contam com o ensino médio completo.

Verificamos que, como consequência da baixa escolaridade (sem desconsiderarmos também a baixa renda familiar), o ensino em nível médio disponível ao grupo pesquisado foi o ensino público, frequentado por 82% dos egressos.

**Gráfico 7** – Egressos que cursaram o Ensino Médio na rede privada e na rede pública

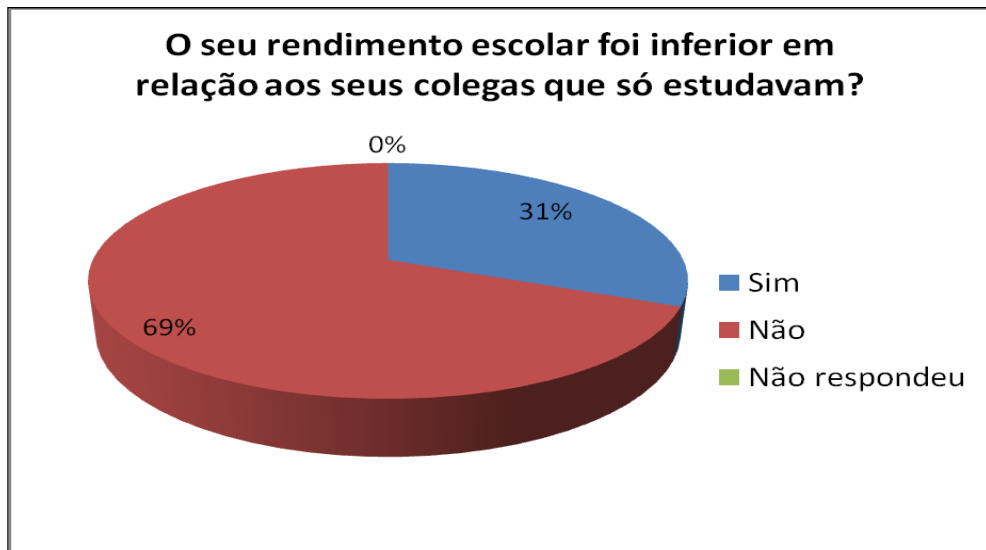


Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Declarações de Cardoso e Sampaio (1994) apontam que a condição socioeconômica influencia o perfil de estudante em relação ao trabalho e ao estudo. Desse modo, fica evidente que “os estudantes não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas” (ZAGO, 2006, p. 230).

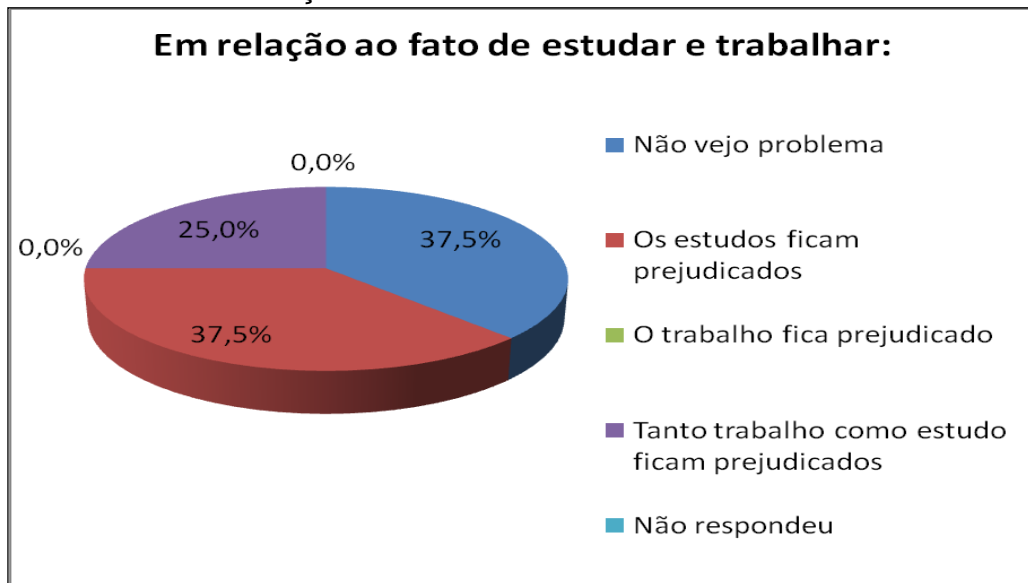
Entretanto, por mais que 69% dos egressos tenham declarado que seu rendimento escolar não tenha sido inferior em relação ao de seus colegas que só estudavam, 62,5% reconheceram que o tempo dedicado ao trabalho remunerado prejudicou o trabalho escolar.

**Gráfico 8** – Percepção do trabalhador-estudante e estudante-trabalhador do seu rendimento escolar em relação aos dos colegas que apenas estudavam



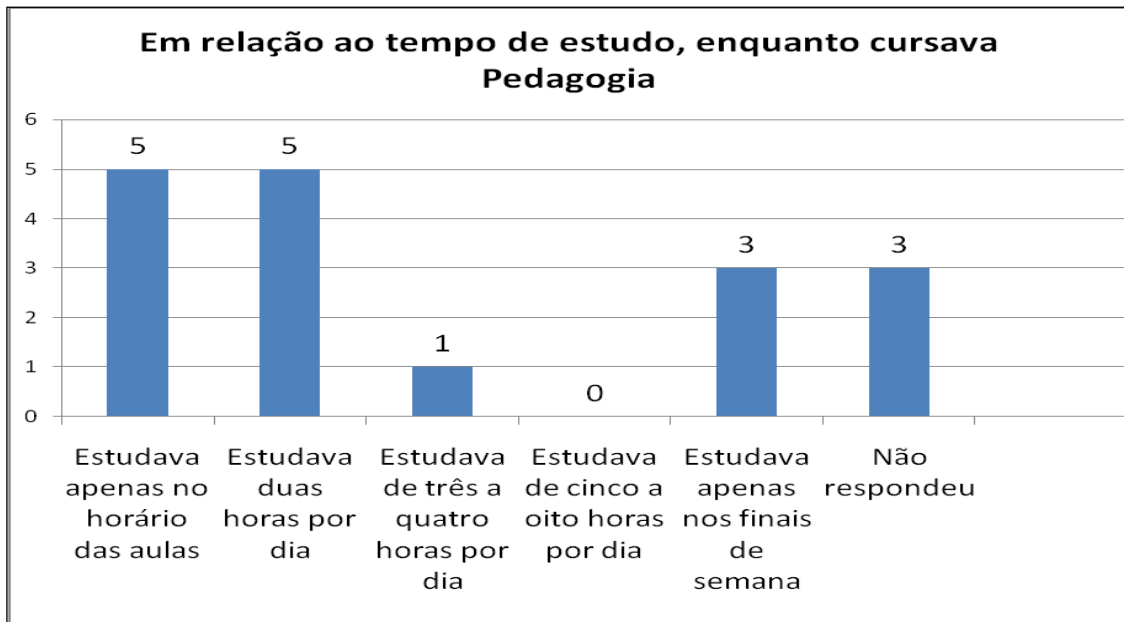
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

**Gráfico 9** – Conciliação entre estudo e trabalho

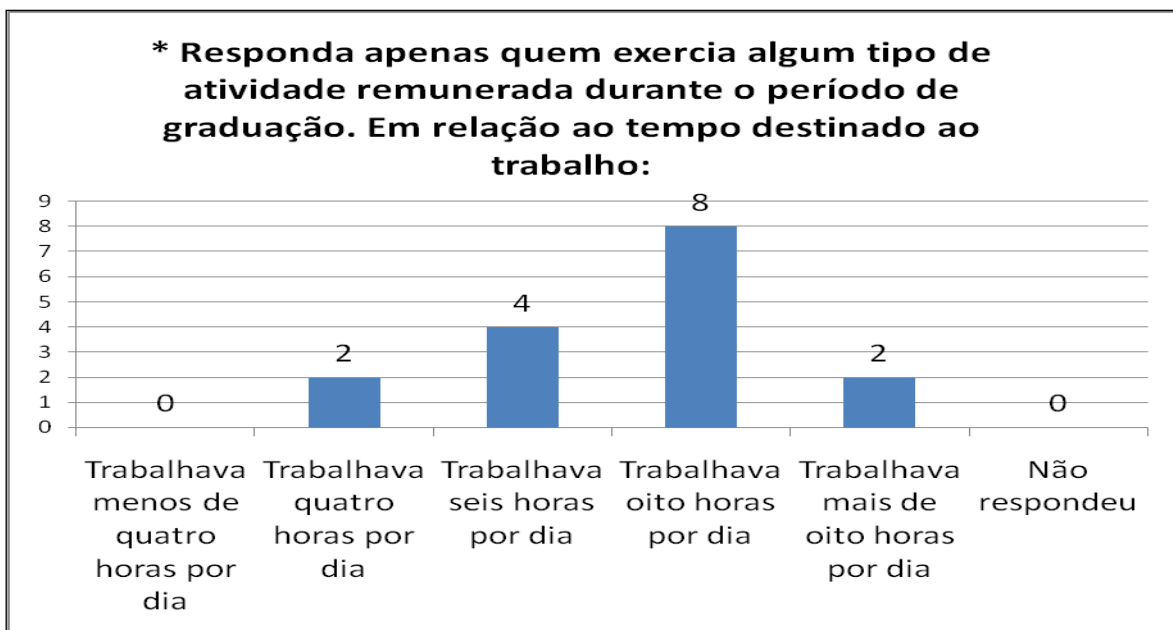


Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Verificamos a veracidade dessas declarações quando 76,5% dos egressos argumentaram ausência de tempo para se dedicarem aos estudos, restando para estes apenas o horário das aulas, finais de semana e, quando muito, até duas horas diárias. Quando comparamos o tempo destinado ao trabalho, demonstrado no gráfico 8, em relação ao tempo de estudo durante o curso de Pedagogia, demonstrado no gráfico 9, observamos que a maior parte do tempo desses estudantes era consumida pelo trabalho.

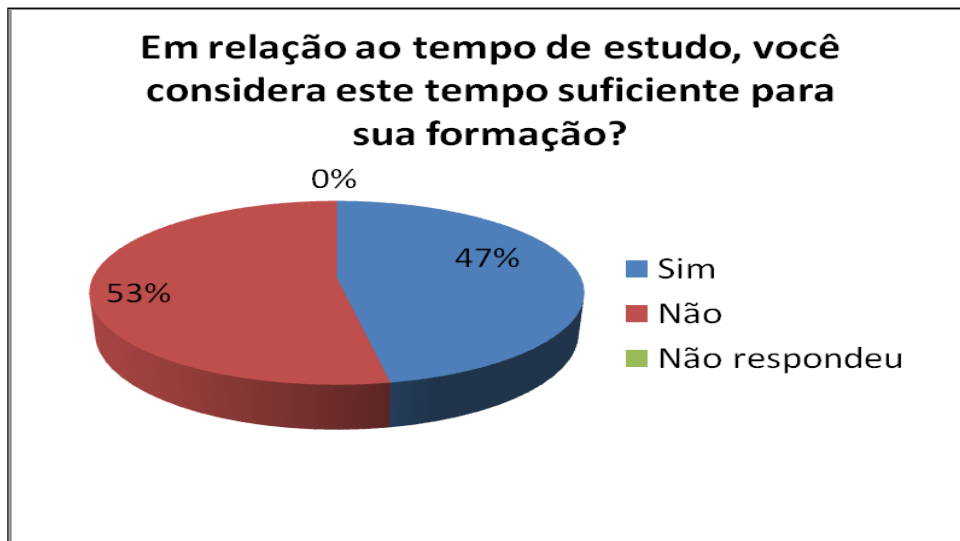
**Gráfico 10 – Tempo extraclasse dedicado ao estudo durante o curso**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

**Gráfico 11 – Tempo de trabalho diário ao longo da graduação**

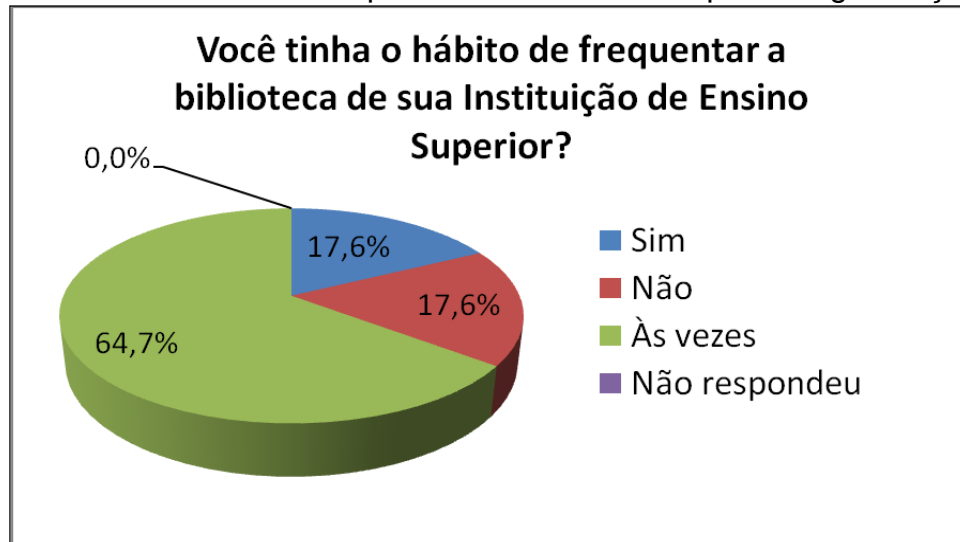
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

A falta de tempo evidenciada nas declarações deixou 53% dos egressos com o sentimento de que o tempo de estudo foi insuficiente para a sua formação, conforme demonstra o gráfico 11.

**Gráfico 12 – (In)suficiência do tempo de estudo dedicado para a formação**

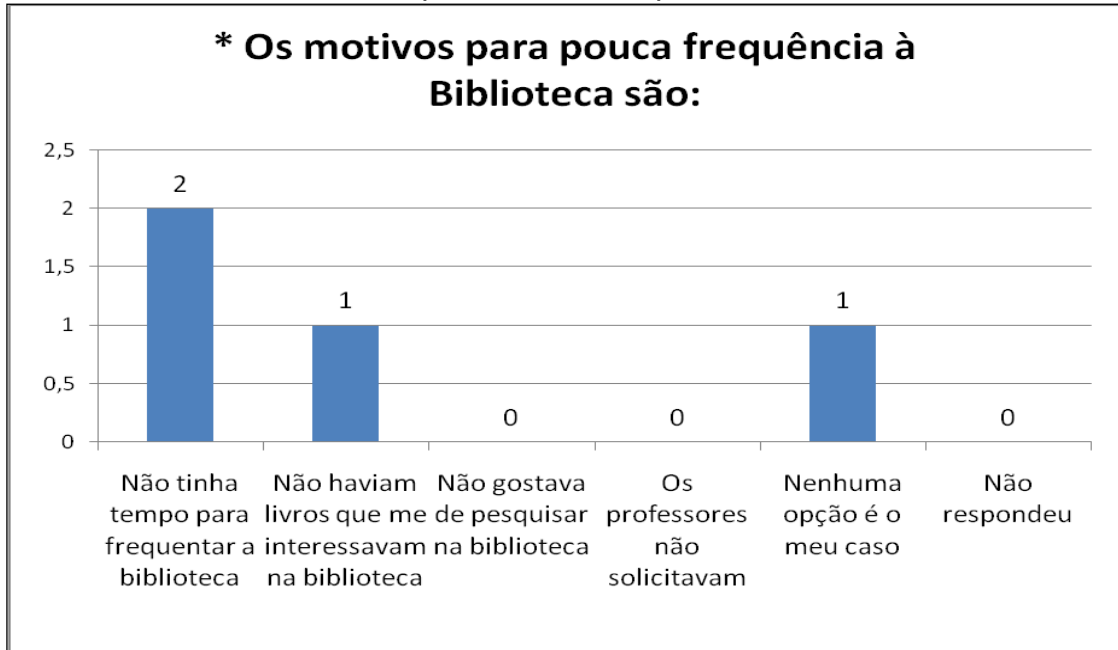
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

O resultado do binômio estudo/trabalho é perceptível nas declarações dos egressos, em que 64,7% da turma declararam que não possuíam o hábito de ir à biblioteca.

**Gráfico 13 – Hábito de frequentar a biblioteca na época da graduação**

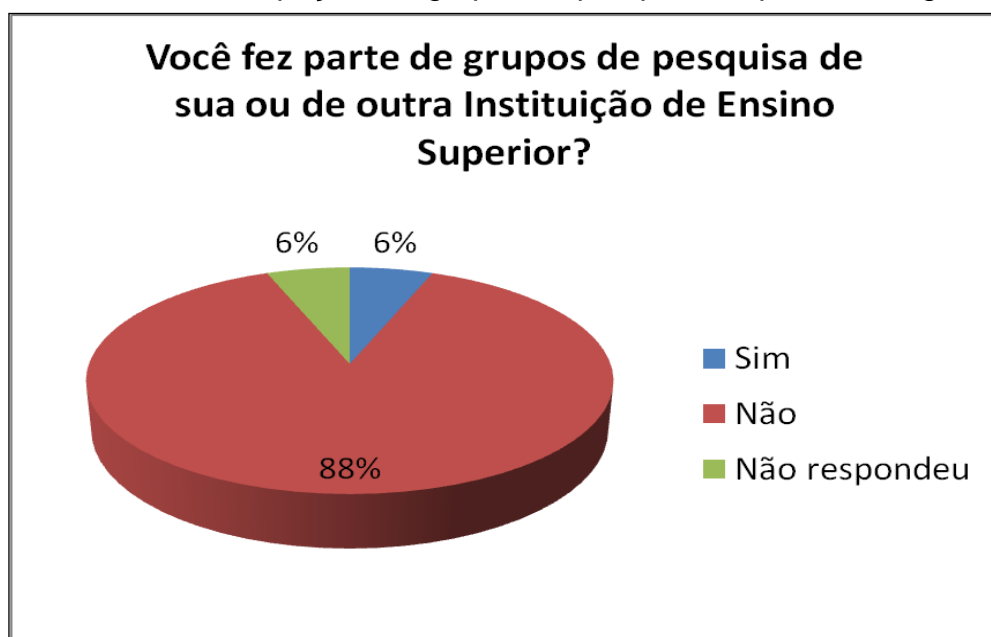
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Dentre os egressos que não possuíam o hábito de frequentar a biblioteca, a justificativa dada por 50% deles foi a falta de tempo; 25% afirmaram que na biblioteca não encontraram os livros procurados, mas quando encontravam os livros, o número de exemplares era insuficiente e demandava, assim, uma longa espera; 25% deles, não especificou os motivos.

**Gráfico 14 – Justificativa para a baixa frequência à biblioteca**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

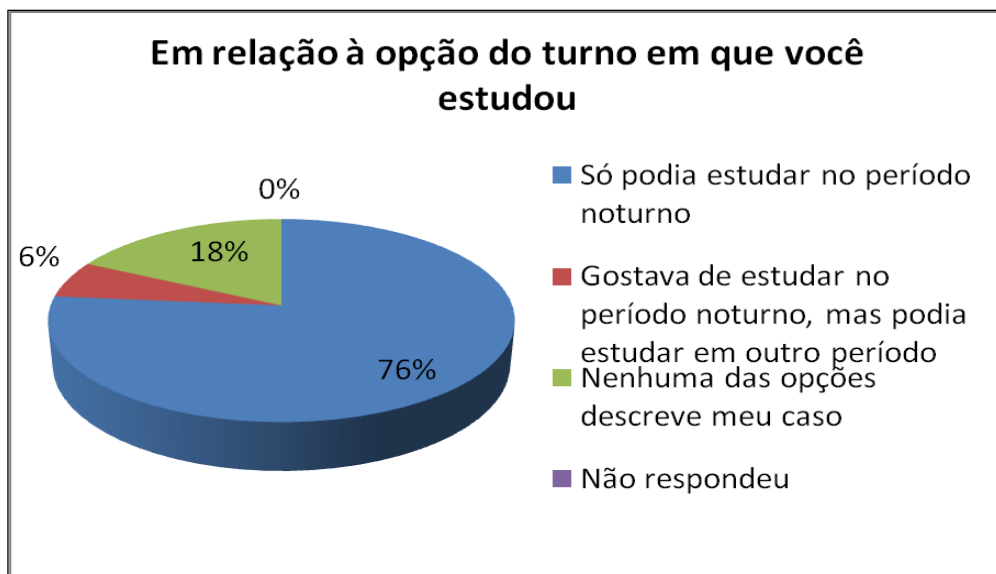
A falta de hábito de estudo, provocada pelas condições socioeconômicas dos pesquisados, refletiu fortemente na quantidade de estudantes que, durante o período da graduação, não participaram de grupos de pesquisa na UEG, ou em outras instituições de ensino superior: 88%.

**Gráfico 15 – Participação em grupos de pesquisa no período da graduação**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Como temos tratado repetidamente nesta pesquisa, essa falta de tempo em decorrência do trabalho não se constitui enquanto opção do trabalhador-estudante e estudante-trabalhador. Conforme Cardoso e Sampaio (1994), para esse tipo de estudantes o trabalho é sempre compulsório, devido às suas condições econômico-sociais. Dessa forma, 76% dos egressos entrevistados declararam que somente poderiam estudar no período noturno.

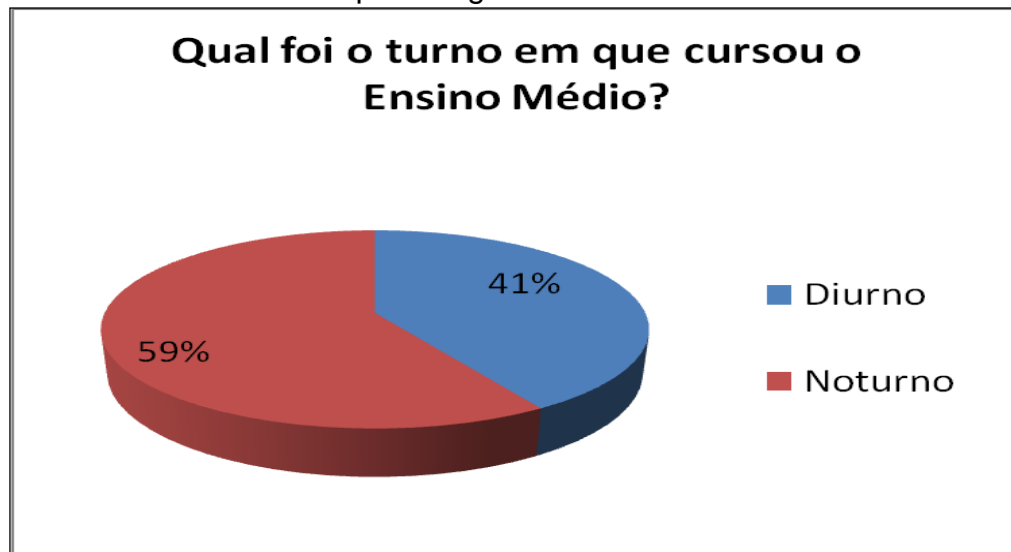
**Gráfico 16** – Razões da escolha pelo curso noturno



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

É importante destacar que estudar no período noturno, para esses egressos, não foi uma exclusividade do ensino superior. Conforme demonstra o gráfico a seguir, a maioria desse grupo, 59%, fez o ensino médio em período noturno:

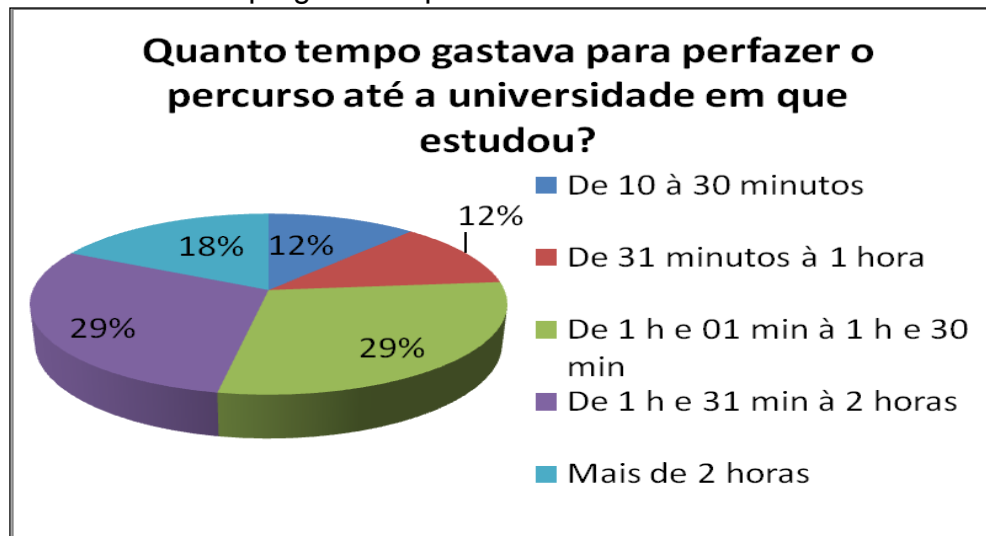


**Gráfico 17 – Turno em que os egressos estudaram o Ensino Médio**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Assim, aliado ao fato de o trabalhador não poder escolher em que período estudar, ele se confronta com o alto grau de seletividade para os cursos mais desejados nas universidades públicas, que beneficia estudantes provenientes da educação básica privada (ZAGO, 2006).

O curso de Pedagogia ofertado pela UEG Inhumas, no período noturno, apresenta-se aos trabalhadores como possibilidade de atendimento às exigências mercadológicas de qualificação. A crença na educação, enquanto responsável pela mobilidade social, fez com que os estudantes enfrentassem diversas dificuldades para concluir o curso. Dentre elas, o longo trajeto percorrido para chegar à instituição, visto que esse *campus* se localiza em uma região interiorana, e a maior parte dos egressos, 76%, não residiam na cidade e gastavam acima de 1 hora no percurso até o local.

**Gráfico 18 – Tempo gasto no percurso até a Universidade**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

O gráfico acima demonstra que parcela dos trabalhadores-estudantes, após uma longa jornada de trabalho, enfrentavam ainda o desgaste do trajeto diário até a Universidade. Enquanto 47% trabalhavam 8 horas por dia e 12% trabalhavam mais de 8 horas diariamente, ainda havia 58% dentre eles que gastavam mais de uma hora e 30 minutos para chegarem à UEG. Portanto, esses trabalhadores-estudantes trabalhavam e estudavam mais horas do que os trabalhadores da Primeira Revolução Industrial, que tinham por média de 10 a 12 horas de trabalho diário. Isso significa dizer que a jornada de trabalho ainda é mais complexa do que na Primeira Revolução Industrial, em 1750.

### 3.2 Escolha do curso

Na concepção burguesa, o homem é tido enquanto ser genérico, indivíduo natural, cujo comportamento é determinado pelas leis divinas e, portanto, imutáveis. De acordo com tal pensamento, as características “naturais” do homem são a liberdade e o comportamento racional e egoísta, que sempre o conduzirão para a satisfação dos seus próprios interesses, em detrimento do interesse coletivo.

De acordo com Mesquita, Carneiro e Siqueira (2012), no modo de produção capitalista é propagado que ao homem é facultado fazer escolhas de forma livre e racional, o que inclui a escolha do curso superior, independentemente de sua classe social. Para as autoras, o princípio da igualdade e liberdade burguesa serve para encobrir os verdadeiros fundamentos da desigualdade social, de forma a promover a

ideia de que o sucesso ou fracasso do sujeito depende de seu esforço e escolha individuais.

Entretanto, as autoras demonstraram que “as escolhas racionais e livres são possíveis aos que estão em condições de fazê-las, o que leva a deduzir que, quanto maior a condição de escolha pessoal, melhor essa escolha será” (MESQUITA; CARNEIRO; SIQUEIRA, 2012, p. 60). Tal afirmativa demonstra que há uma relação desigual no processo de escolha, inclusive no que se refere à educação.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Cardoso e Sampaio (1994) demonstraram que as exigências de cada curso em nível superior determinam sua carga horária, o turno em que é ofertado e a dificuldade de acesso expressa pela seletividade. Até mesmo quando os cursos mais cobiçados são ofertados pela instituição privada, o acesso a eles é barrado pelo valor das mensalidades, o que exclui grande parte da população. Assim, as autoras consideram que “a combinação do estudo com o trabalho depende das facilidades ou das dificuldades que cada carreira impõe” (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p. 41).

Soma-se a esses fatores as condições concretas de cada classe social. Mesquita, Carneiro e Siqueira (2012) argumentam que o acesso ao curso superior na rede pública, de maior prestígio social, poderia ser escolhido por aqueles que em sua formação básica tiveram acesso ao ensino privado. Tal fato revela que os cursos destinados aos estudantes provenientes da escola pública, originários da classe trabalhadora, acabam sendo os que “restaram”.

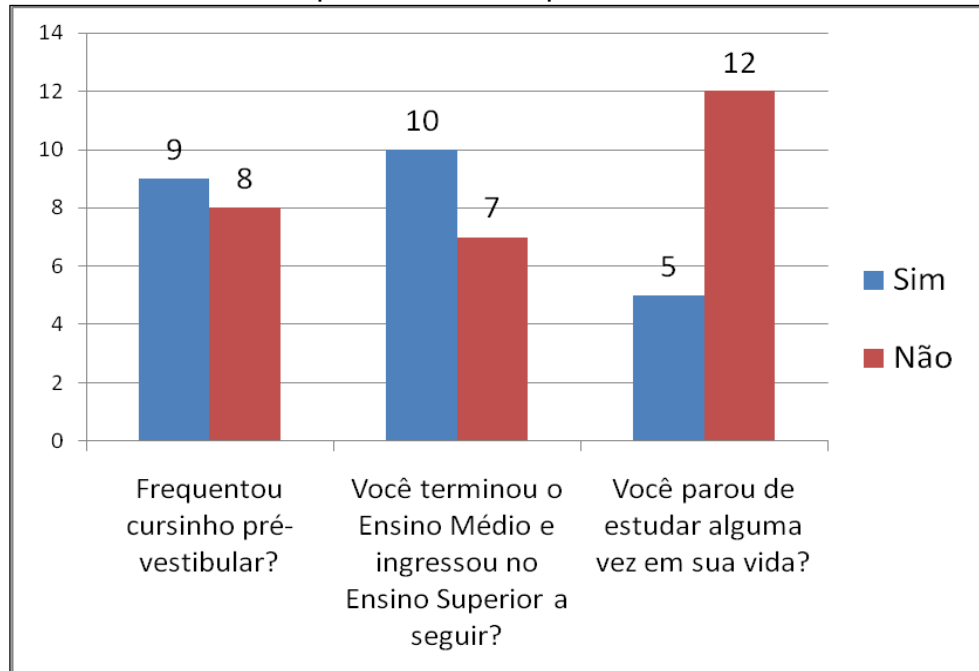
Zago (2006, p. 231) esclarece que, diante dessa situação, muitos estudantes procedentes de escola pública desistem de entrar na universidade antes do vestibular. Em sua pesquisa, a autora constatou que muitos estudantes são tomados pela baixa autoestima e pelo medo de não passarem no vestibular:

Com certa frequência, que quando a previsão do fracasso não se confirma e o estudante é aprovado no primeiro vestibular, ou mesmo após outras tentativas frustradas, não raro ele duvida de sua capacidade e atribui o resultado obtido à ocorrência de “uma chance”, “uma sorte”. (ZAGO, 2006, p. 231).

É por esse motivo que muitas pessoas recorrem aos cursinhos pré-vestibulares, como é o caso de 53% desses egressos. Entretanto, ao contrário de muitos que desistem do vestibular, dentre os estudantes por nós pesquisados 59% declararam que conseguiram ingressar na Universidade assim que concluíram o

ensino médio; e 29% informaram a necessidade de parar de estudar em algum momento de sua trajetória escolar.

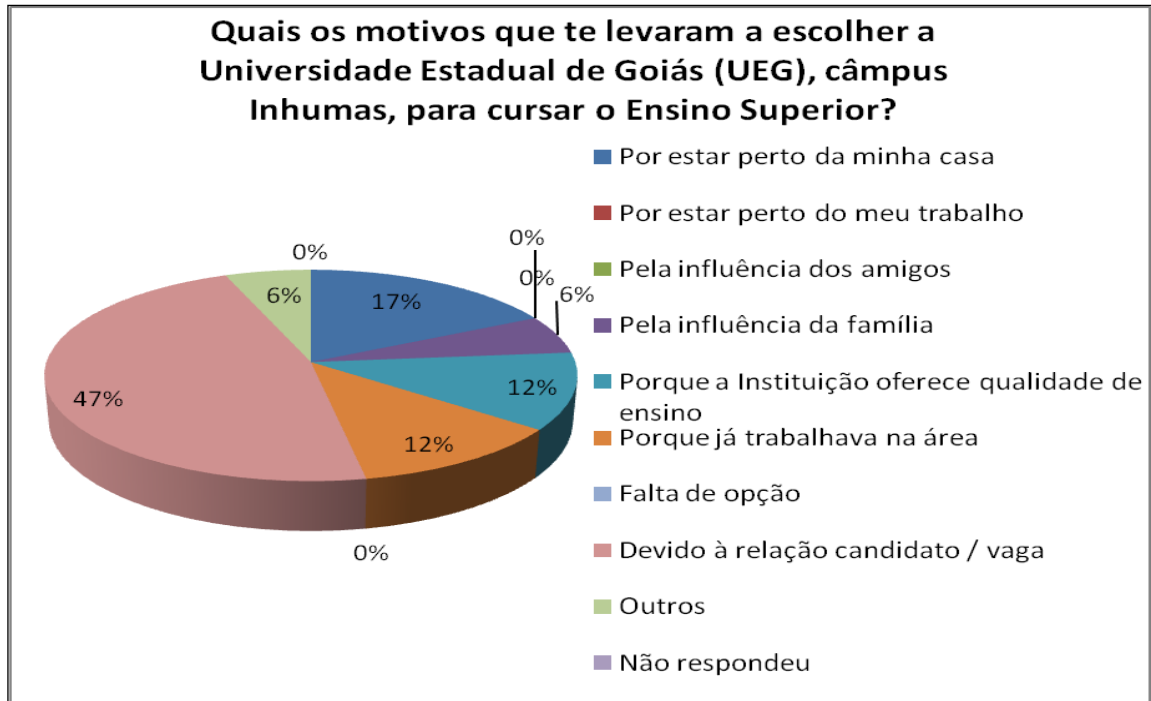
**Gráfico 19** – Frequência de curso pré-vestibular, tempo de ingresso no ensino superior e evasão/permanência escolar



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Diante de tais dificuldades, 59% desses trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores declararam que a escolha do curso se deu por este ser ofertado em uma universidade pública de qualidade, com baixa relação candidato/vaga, conforme demonstra o gráfico 19.

**Gráfico 20 – Motivos pela escolha da UEG, *Campus* de Inhumas**



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

As declarações dos egressos em relação à escolha do curso, confirmam a argumentação de Zago (2006, p. 232) de que “não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão”. Tal afirmação fica reforçada mediante as declarações dos estudantes, uma vez que 71% manifestou o desejo de fazer outro curso superior, antes de ingressar na UEG.

**Gráfico 21 – Interesse por outro curso superior antes da admissão na UEG**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

A falta de desejo para cursar Pedagogia, de acordo com Pinto (2012), decorre da representatividade social<sup>9</sup> da carreira docente, que acaba sendo vista por muitos enquanto profissão provisória, capaz de garantir a empregabilidade. Nesse sentido, a graduação de Pedagogia se apresenta ao trabalhador com valor utilitário, isto é, como ferramenta de competição no mercado, em que alguns fracassarão e outros obterão sucesso.

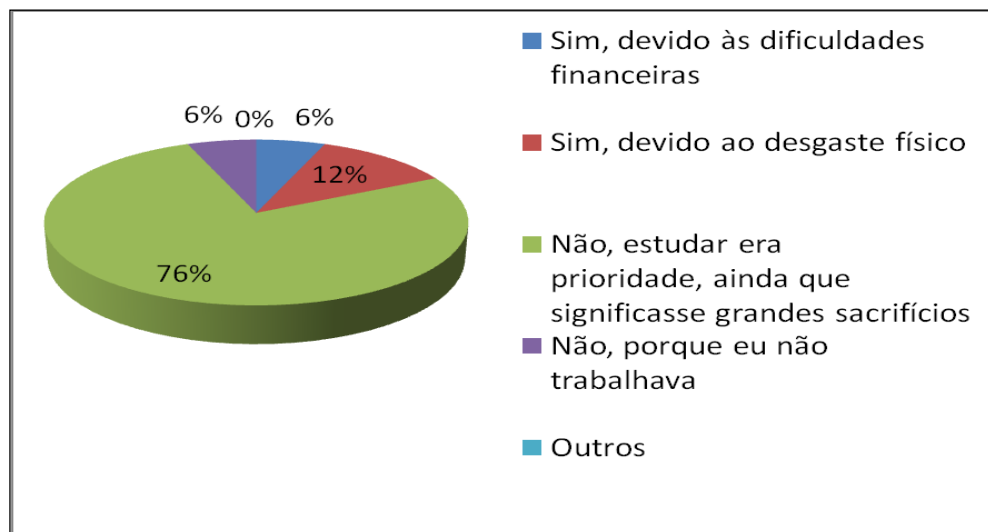
Diante do desejo de sucesso e ascensão (por meio da meritocracia), o trabalhador-estudante e o estudante-trabalhador ingressam em um curso superior sem avaliar “[...] as condições, a qualidade e as reais chances de sucesso com a realização do ‘curso escolhido’” (OLIVEIRA, 2010, p. 9), em busca de um diploma, que é tanto valorizado na sociedade capitalista. De acordo com o mesmo autor, isso ocorre porque

historicamente o ensino superior está associado ao ideário da mobilidade e ascensão social, o que faz com que as famílias e os jovens das camadas menos favorecidas façam um esforço financeiro muito grande para assegurar que pelo menos alguns jovens possam romper o ciclo vicioso da posição de classe e de exclusão social, acreditando que o diploma trará oportunidades de ingresso e permanência no mercado de trabalho, bem como uma melhoria significativa do poder aquisitivo. (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

<sup>9</sup> Segundo Pinto (2012, p. 7), a representação social é “tributária da posição que os sujeitos ocupam na sociedade, na economia, na cultura”. Ela designa “o saber do senso-comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente caracterizados” e passam a fazer parte de ditos e preconceitos difundidos socialmente.

Dessa maneira, a conquista de um diploma se impõe como prioridade, ainda que signifique ao trabalhador-estudante grandes sacrifícios. Por isso, mesmo diante de tantos obstáculos, em 76,5% dos casos os estudantes não pensavam em desistir de estudar para se dedicar ao trabalho, pois consideravam os estudos como prioridade, ainda que demandassem sacrifícios.

**Gráfico 22** – Possibilidade de desistência do curso

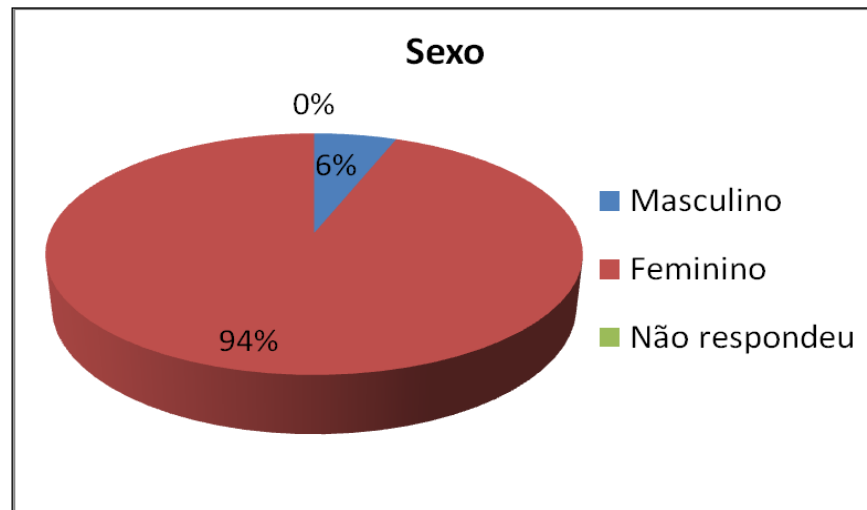


Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Considerando o grau de dificuldade que os cursos apresentam aos trabalhadores, verifica-se que o critério renda interfere decisivamente na escolha do curso superior. Cardoso e Sampaio (1994) perceberam que, devido às características históricas do ensino dual brasileiro, os cursos que estão destinados aos trabalhadores são os das áreas de humanidades e de ciências sociais aplicadas, cursos de menor prestígio social. Dentre esses, naturalmente, está o de Pedagogia.

### 3.3 Os estudantes do curso de Pedagogia

A turma de Pedagogia concluinte em 2005 é formada por 94% de mulheres. Tal dado vem confirmar os estudos de Mesquita (2010), que afirma que esse curso se caracteriza, historicamente, pela sua feminilização, devido à ideia de educação enquanto tarefa feminina, dado o papel materno que a mulher desempenha no lar.

**Gráfico 23 – Gênero**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Sob essa ótica, a autora esclarece que o magistério passou a ser considerado uma profissão adequada às mulheres, devido ao seu “dom natural” de ensinar. Apple (1988, p. 17) aponta também que “o magistério foi definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo do que as mulheres faziam em casa”. Além disso, essa profissão passou a ser vista como adequada às mulheres pelo fato de ser considerado passível de conciliação com as tarefas domésticas.

De acordo com Murgatroyd (1982, p. 595 *apud* APPLE, 1988, p. 16), “associamos cuidar de crianças e servir com menor qualificação e menor valor do que outros trabalhos, nós revivemos assim as hierarquias patriarcais e a divisão horizontal e vertical do trabalho”. Para esse autor, é dessa forma que promovemos a inferiorização do trabalho feminino.

Mesquita (2010) revela que essas condições históricas patriarcais se iniciam pela diferenciação da educação relacionada ao gênero, em que ao homem cabe a educação para a dominação, seja pela figura do pai, do marido ou do irmão mais velho; enquanto que à mulher é destinado um ensino que reforça a posição de submissão da figura feminina, de forma que a posição da mulher no mercado de trabalho normalmente se caracteriza pela subordinação.

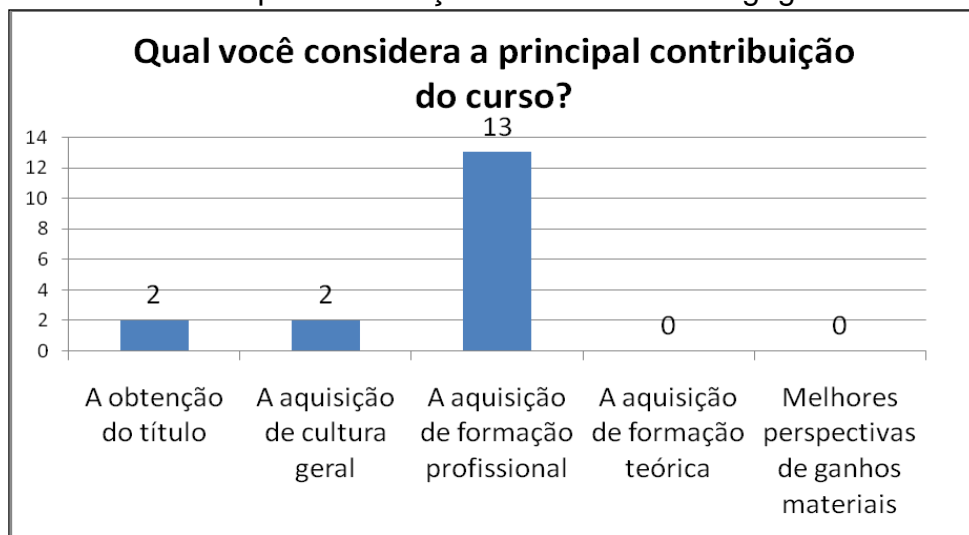
Nessa perspectiva patriarcal, o ideário da feminilização do magistério promoveu uma desvalorização dessa profissão, pois, ao conciliar emprego com os afazeres domésticos, o salário da professora não é percebido enquanto fonte de sobrevivência, mas apenas como uma complementação da renda familiar. Segundo Apple (1988), esse entendimento equivocado dificulta o reconhecimento de suas qualificações



profissionais. O autor relata que estudos da época contrariaram a visão ideológica acerca das mulheres, que trabalhariam no magistério por amor às crianças: elas trabalhavam pelo salário, como outra profissão qualquer, fato que não diverge do contexto atual.

Ao analisarmos os questionários respondidos pelos egressos do curso de Pedagogia, provenientes da classe trabalhadora, pudemos perceber que ingressaram no curso visando a melhores condições de trabalho e de salário, pelo incremento de sua qualificação, conforme se verifica no gráfico a seguir:

**Gráfico 24 – Principal contribuição do curso de Pedagogia da UEG**



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Dentre os pesquisados, um dos ex-alunos<sup>10</sup> qualificou o curso enquanto “*garantia de emprego em meio período, proporcionando, assim, maior tempo para cuidar dos filhos*” (EGRESSO “S”<sup>11</sup>).

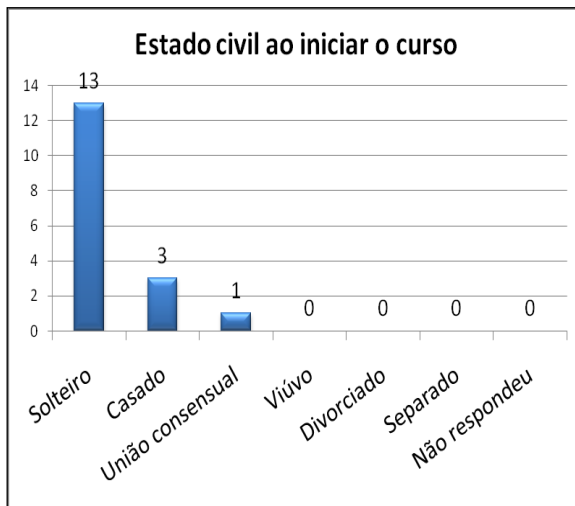
Constatamos que em 76% dos casos, o primeiro objetivo era a aquisição de formação profissional. Poucos dos egressos consideraram que a principal contribuição do curso foi a obtenção do título e a aquisição de cultura geral.

<sup>10</sup> As falas dos sujeitos entrevistados estão reproduzidas conforme foram prestadas. Evitamos editá-las para não descaracterizarmos as respostas, ao passo que desejamos expressar a espontaneidade dos entrevistados; por outro lado, destacamos que, ao reproduzi-las literalmente, não tivemos outro objetivo senão o que já foi esclarecido nesta nota.

<sup>11</sup> Prezando pelo anonimato dos entrevistados, a fala de cada egresso foi identificada pela primeira letra do seu prenome.

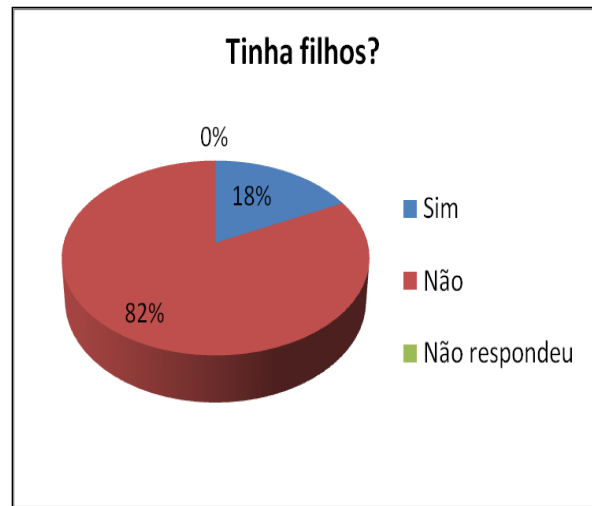
Isso faz sentido quando observamos a composição familiar desses egressos que, ao iniciar o curso, eram solteiros em 76,5% dos casos; e não tinham filhos em 82% dos casos.

**Gráfico 25** – Estado civil ao iniciar a graduação



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

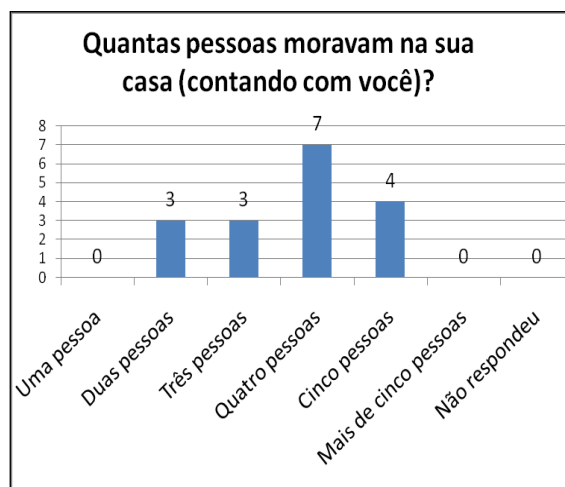
**Gráfico 26** – Egressos que tinham filhos quando da graduação



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

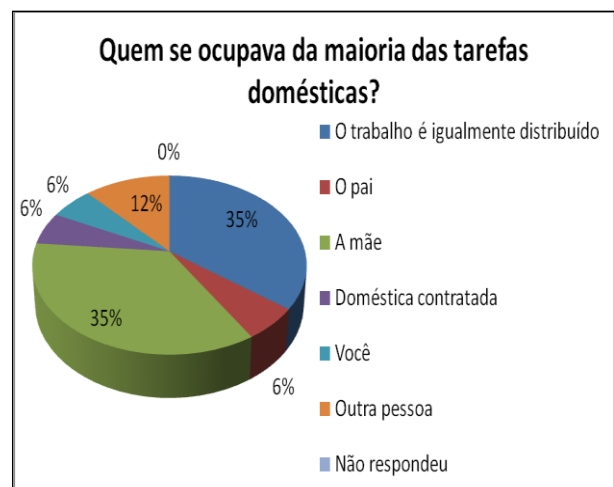
Além disso, em 82% dos casos havia 3 ou mais moradores em cada domicílio. Em somente 6% dos casos, as atividades domésticas eram realizadas pelos egressos, pois a maioria residia nas casas dos pais.

**Gráfico 27** – Número de moradores por residência na época



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

**Gráfico 28** – Distribuição das tarefas domésticas



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Esse conjunto de fatores contrapõem a ideia de que a busca pela docência se relaciona primordialmente pela conciliação estudo e família. Antes, revela que estudar Pedagogia possui relação direta com a conciliação entre trabalho e estudo, de maneira a confirmar as declarações de Apple (1988, p. 19) de que: “a continuidade entre o magistério e a maternidade era muito menos significativa do que o pagamento ou desafio e satisfação do trabalho”. Nesse sentido, reafirmamos que estudar Pedagogia se relaciona com a busca de melhores condições de trabalho e sobrevivência, conquistados pela qualificação profissional, que resulta em uma melhor remuneração.

A carreira docente apresenta uma perspectiva salarial pouco atrativa. De acordo com Monlevade (2000), essa desvalorização foi intensificada<sup>12</sup> a partir da década de 1950. No entanto, para os egressos da turma de Pedagogia da UEG Inhumas, essa profissão se constituiu como forma de ascensão social pela qualificação para a empregabilidade, conforme veremos a seguir.

### **3.4 O impacto do curso de Pedagogia em relação aos egressos da UEG Inhumas**

Considerando que a busca dos egressos por qualificação em nível superior se configurou enquanto possibilidade de melhor atuação no mercado de trabalho e enquanto busca de melhores condições de sobrevivência, pretendemos neste momento analisar qual o impacto causado pelo curso de Pedagogia em relação a esses egressos.

Estudamos no primeiro capítulo, que a sobrevivência somente é garantida mediante o trabalho, pois este provê o suprimento material de que o homem necessita para se manter vivo. No entanto, na sociedade capitalista, para que o homem subsista é necessário que troque sua força de trabalho pelo salário.

Monlevade (2000) destaca que o salário do professor carrega consigo a herança de desvalorização intensificada pela massificação do ensino, tanto em quantidade de alunos quanto de professores, ocorrida no período entre 1950 e 1970. Aliás, o autor deixa claro que não somente no período citado, mas em muitas ocasiões

---

<sup>12</sup> De acordo com Monlevade (2000), a desvalorização do salário do professor tem sua fase mais intensa iniciada a partir da década de 1950, quando o aumento do número de matrículas e conseqüentemente do número de docentes provocou um custo superior à arrecadação de impostos destinados ao pagamento de professores, de forma a promover a queda salarial desses profissionais.

da história da educação brasileira, os salários pagos aos professores eram tão baixos que nem sempre proviam suas necessidades básicas. Nesses termos, o salário não cumpria a sua função de prover o sustento do próprio trabalhador e da sua família.

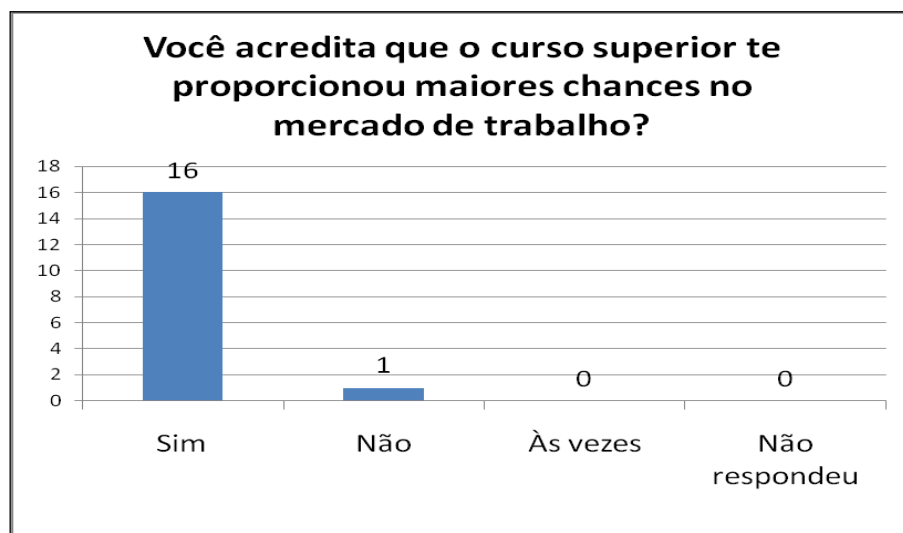
O autor destaca que tal desvalorização provocou o afastamento dos mais abastados financeiramente dessa profissão e, como consequência, passou a atrair um número expressivo da classe trabalhadora. Assim,

engendrava-se um novo quadro de assalariados e assalariadas que, por precisarem do salário para sobreviver, talvez fossem mais dóceis em aceitar a proposta do capital travestido em Estado empregador: “se queres ganhar mais, trabalhe mais”. (MONLEVADE, 2000, p. 39).

Como consequência, esses trabalhadores, acostumados com salários menores do que os dos professores, passaram a ver a docência enquanto possibilidade de mudança social, como foi o caso dos egressos por nós pesquisados.

Atualmente, após dez anos de formados, a vida pessoal desses egressos indica mudança para melhor. Constatamos que a maior parte dos egressos do curso de Pedagogia, representados por 94%, consideram que o curso superior lhes proporcionou melhores chances no mercado de trabalho.

**Gráfico 29** – Relação entre o curso de Pedagogia da UEG e melhores oportunidades no mercado de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Os egressos avaliaram o curso, em relação à formação recebida e sua preparação para o mercado, desta forma:

“Eu achei o curso muito bom, pois não apresento dificuldades de passar em concursos e nem de atuar em minha área de trabalho” (EGRESSO “V”).

“Acredito que a formação que recebi foi o “pontapé” inicial e fundamental para o meu ingresso no mercado de trabalho. Em algumas disciplinas, a formação recebida ficou a desejar, porém ao longo dos anos tenho conseguido suprir essas falhas” (EGRESSO “F”).

“Um curso muito bom que contribuiu para o meu crescimento profissional” (EGRESSO “M”).

“Apesar de o *Campus* de Inhumas ser precário, tive alguns poucos professores com conhecimento extraordinário e me motivaram para o mercado de trabalho” (EGRESSO “C”).

“Acredito que a formação não deixou a desejar porque estou inserido no mercado de trabalho antes mesmo de terminá-lo” (EGRESSO “D”).

“Bom, pois o mesmo abriu portas para o mercado de trabalho com qualidade e eficiência” (EGRESSO “M”).

“Um curso bom que foi fundamental para que eu adquirisse o conhecimento necessário para ser aprovada nos concursos estaduais e municipais, dos quais fui aprovada, podendo assim exercer minha profissão e conseguir realizar meus sonhos” (EGRESSO “P”).

“Eu avalio de forma precária tanto nos recursos materiais, quanto na preparação dos docentes” (EGRESSO “C”).

“Avalio como uma universidade boa, só que precisa de bibliotecas melhores e incentivo à pesquisa” (EGRESSO “W”).

“Satisfatório, mas poderia ter sido melhor” (EGRESSO “S”).

“Faltou aulas práticas e maior supervisão de estágio” (EGRESSO “L”).

“Aperfeiçoou o meu trabalho o suficiente para eu passar em concurso público sem necessidade de fazer cursinho” (EGRESSO “S”).

“Considero que foi bom, porém poderia oferecer melhor qualidade e cobrar mais de mim. Alguns professores foram muito ruins, outros excelentes, assim, algumas áreas ficaram abaixo da média, quanto ao meu conhecimento” (EGRESSO “P”).

“Regular, desvalorização crescente” (EGRESSO “P”).

#### Declararam a importância do ensino superior para eles e sua família:

“Para mim é muito valioso, já para a minha família nem tanto” (EGRESSO “D”).

“Nos proporcionou melhor qualidade de vida” (EGRESSO “MJ”).

“De grande relevância pois adquiri conhecimentos novos e melhorei financeiramente” (EGRESSO “V”).

“De extrema importância, pois tanto eu como minha família consideramos o estudo e o conhecimento como sendo libertadores. O ensino superior, além de conhecimento, proporciona uma profissão” (EGRESSO “C”).

“Muito importante, pois só através dele hoje tenho uma profissão e posso contribuir com o sustento da minha família e realizando todos os nossos sonhos” (EGRESSO “P”).

“A educação transformou a minha vida pessoal/profissional. Hoje, apesar das dificuldades enfrentadas dentro da sala de aula, minha condição social/intelectual é muito melhor” (EGRESSO “C”).

“É de muita importância pois através dele buscamos conhecimentos e ingressamos no mercado de trabalho” (EGRESSO “W”).

“Proveitoso no sentido de aportar pra mim conhecimentos em diversos momentos em relação ao vínculo familiar e educação dos filhos” (EGRESSO “A”).

“Reconhecimento e melhor classificação” (EGRESSO “S”).

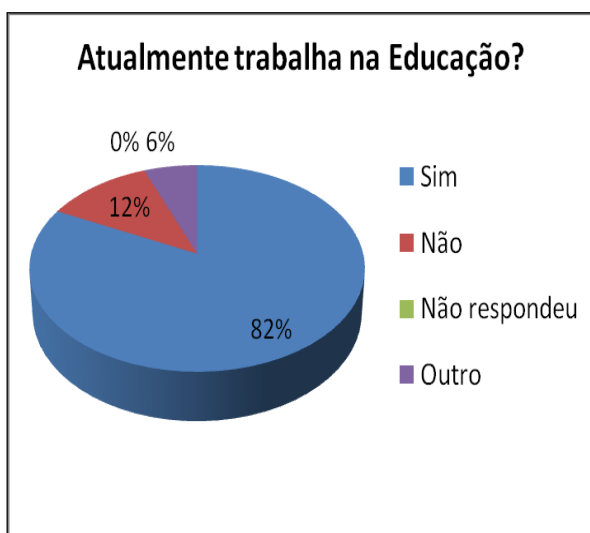
“A maneira como consegui passar no concurso estadual” (EGRESSO “P”).

“Extremamente importante, pois minha renda, ainda maior que o cônjuge, juntos [...] conseguimos muitas coisas, o que influenciou na educação da minha filha” (EGRESSO “P”).

Em muitos momentos os egressos destacam que o curso foi bom pelo fato de eles terem passado em concursos públicos. Além disso, evidenciam a aquisição intelectual como fator importante para a inserção no mercado de trabalho.

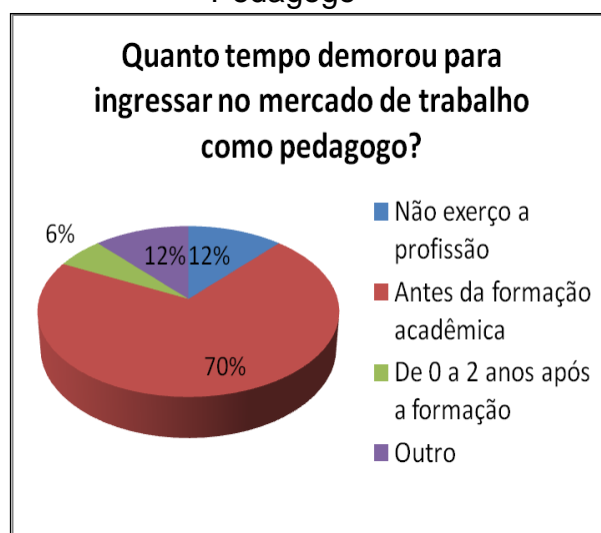
Essas declarações se confirmam pelo fato de 82% do total dos egressos pesquisados estarem atuando na educação. Além disso, 70% dos egressos conquistaram seu espaço nessa área, antes mesmo da conclusão do ensino superior, conforme demonstram os gráficos 29 e 30.

**Gráfico 30** – Egressos que atualmente trabalham na educação



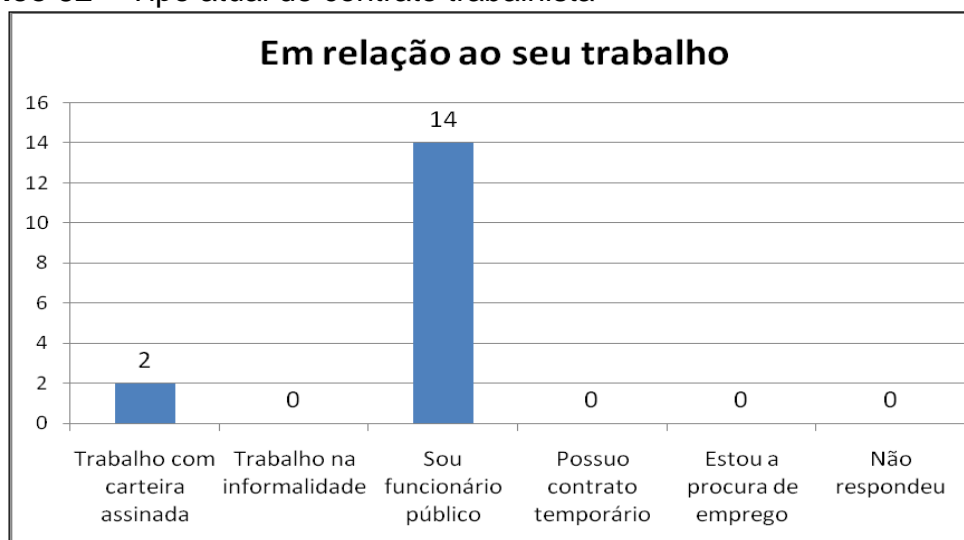
Fonte: Dados da pesquisa

**Gráfico 31** – Tempo necessário para ingressar na profissão de Pedagogo



Fonte: Dados da pesquisa

Desses trabalhadores, 12% trabalham com carteira assinada, e 88% são servidores públicos, conforme demonstra o gráfico a seguir.

**Gráfico 32 – Tipo atual de contrato trabalhista**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Esse dado demonstra que o mercado de trabalho mais atraente para o egresso da turma 2002-2005 em Pedagogia da UEG Inhumas é o serviço público. Embora o Estado não ofereça um salário tão convidativo, em tempos neoliberais marcados pela escassez de emprego, a estabilidade no emprego se apresenta enquanto atrativo para esses profissionais, que buscam o serviço público como garantia de receber o necessário para sobreviver.

De certa forma, esse dado traz uma preocupação. Nos dias atuais, em que o país enfrenta uma nova crise do capital, o Jornal do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2015), denuncia que as políticas neoliberais implantadas na era FHC retornam de forma muito mais “orgânica e estruturada”, sobre o pretexto de que a crise vivenciada decorre do tamanho do Estado.

Nesse contexto, o jornal denuncia que uma nova reforma está sendo proposta, dentre elas a

proposta de OS [...], vinculada a outras medidas, similares as que estão em curso, como Programa de Demissão Voluntária (PDV) para vários setores, suspensão de concursos públicos e alterações nos direitos de aposentadoria. (ANDES-SN, 2015, p. 2).

A possibilidade da implantação de Organizações Sociais (OS) na educação, em que o dinheiro público é transferido para as instituições privadas, significa que o mercado de trabalho para o pedagogo, que atualmente é o serviço público, poderá até mesmo extinto.

Além disso, o Jornal (ANDES, 2015) denuncia que a implantação das OS's na educação traria como consequência a divisão dos educadores entre funcionários concursados e funcionários contratados via Organizações Sociais. Dessa forma, o Estado conseguiria dificultar a mobilização sindical, que atua em busca de melhores condições de trabalho e sobrevivência.

Verificamos ao longo desta pesquisa que o trabalho de 88% dos egressos que trabalham em instituição pública trouxe mudanças significativas para suas vidas. É por esse motivo que a resistência dos trabalhadores a essas políticas que minimizam a responsabilidade social do Estado, torna-se essencial.

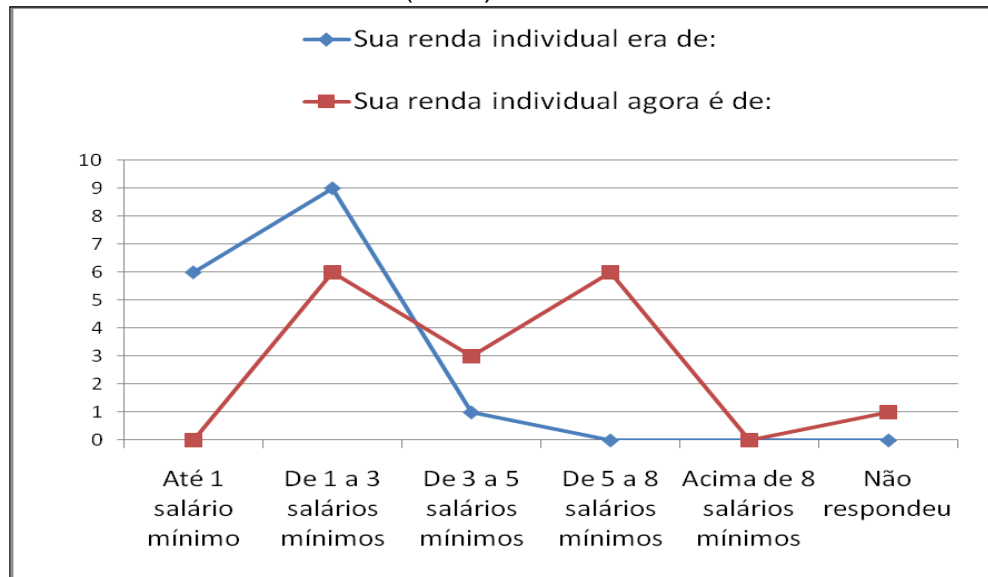
Quando comparamos a atual renda com a renda individual no período da graduação, percebemos que 35% recebiam apenas um salário mínimo e que atualmente, nenhum egresso recebe salário mínimo. Apuramos também que 41% recebiam até dois salários mínimos, mas atualmente esse número caiu para 35%. Antes 11,5% dos egressos tinham renda de até 3 salários mínimos, atualmente 17,5% dos egressos têm essa renda. A renda compreendida entre 3 e até 5 salários era uma conquista de apenas 6%; agora, após a graduação, contempla 17,5%.

A maior modificação constatada, refere-se à renda compreendida entre 5 a 8 salários mínimos que, no período da graduação, não era atingida por nenhum egresso, nem mesmo se somasse o salário de todos os componentes familiares que trabalhavam. No entanto, atualmente, verifica-se que 41% dos egressos conseguiram atingir esse patamar de renda.

Assim, ao observarmos o gráfico 32, referente à renda individual no período da graduação em relação à renda atual, verificamos que a qualificação trouxe para os egressos melhores condições de sobrevivência e reprodução.



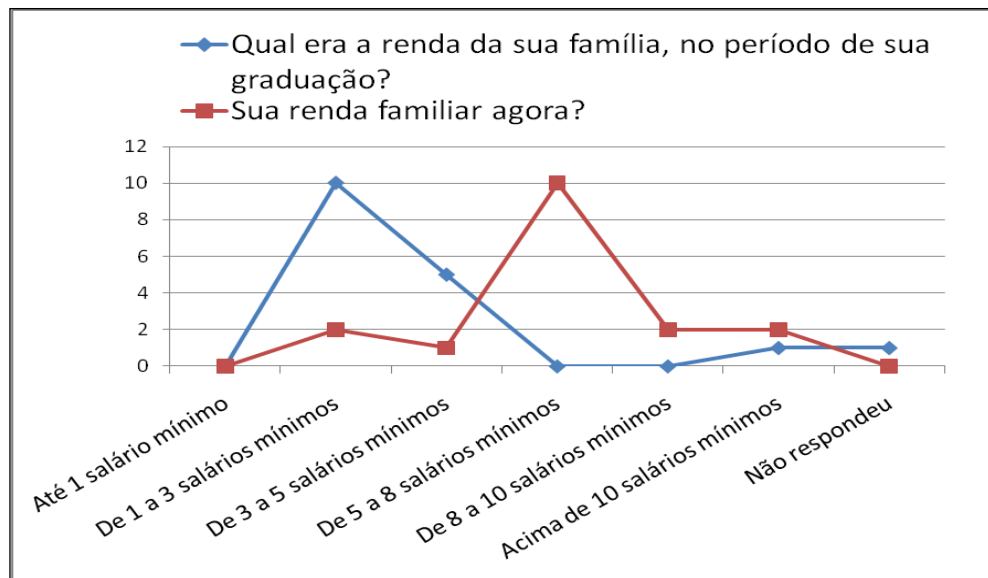
**Gráfico 33** – Variação de renda entre o período da graduação (2002-2005) e o momento atual (2015)



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

A renda familiar também experimentou aumento expressivo, em relação à renda individual no período da graduação:

**Gráfico 34** – Comparação entre a renda familiar do período da graduação e a do período atual



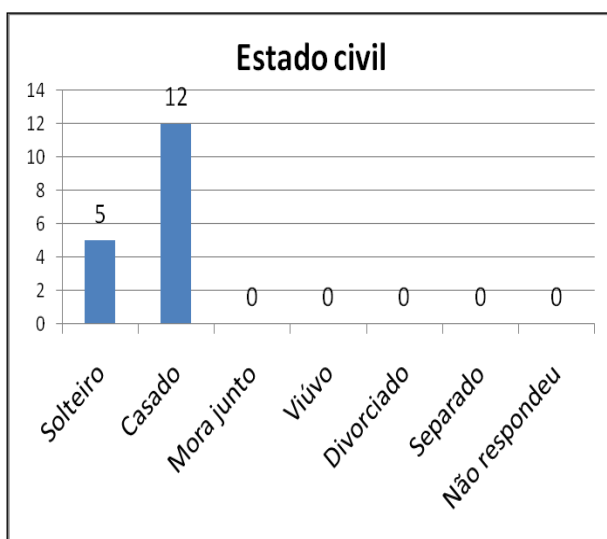
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Podemos verificar que no período da graduação, a renda familiar de 59% dos egressos era de dois a três salários mínimos. Atualmente, o percentual que recebe esse salário caiu para 12%. Dos que recebiam de três a cinco salários mínimos, composto por 29%, atualmente obtiveram um decréscimo para 6%. No período da

graduação nenhuma família possuía renda entre cinco e oito salários mínimos. Esse fato se modificou, e pudemos constatar um salto na renda familiar, uma vez que 59% dos egressos conseguiram atingir esse patamar de renda familiar. Outro salto diz respeito à renda que variava entre 8 a 10 salários mínimos, pois nenhuma família conseguia atingir essa renda, mas no momento atual 12% das famílias dos egressos atingiram essa renda. Até mesmo em relação à renda superior a dez salários mínimos, em que apenas 6% recebia esse valor, observamos que atualmente 12% das famílias têm acesso a essa renda.

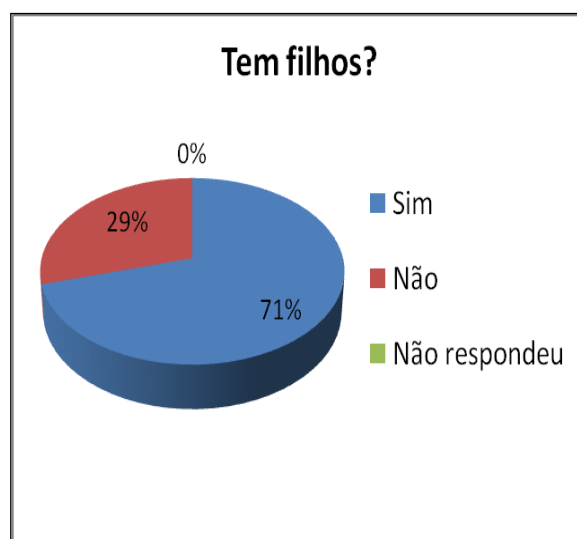
Um fato interessante se refere à nova composição familiar, após a formação dos egressos. Se no período da graduação apenas 17,5% dos egressos eram casados, constatamos que no período atual esse percentual subiu para 76,5%. Dentre os casados, 71% possuem filhos, conforme demonstram os gráficos a seguir:

**Gráfico 35 – Atual estado civil**



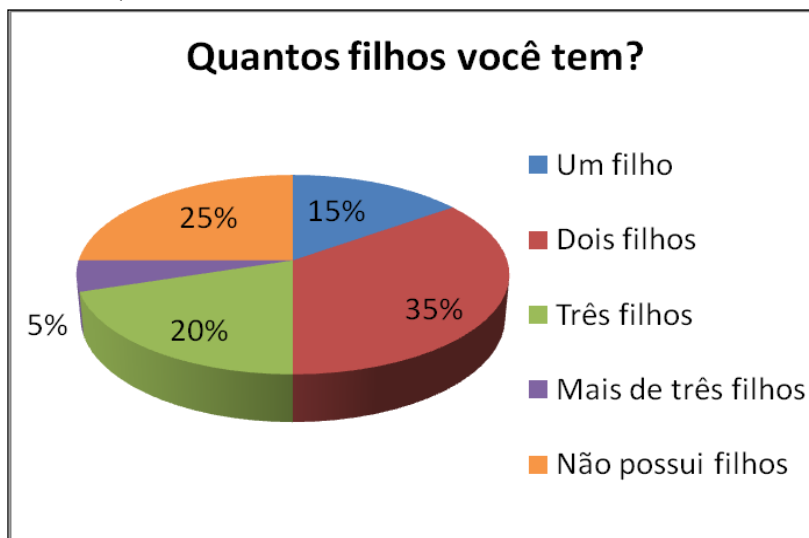
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

**Gráfico 36 – Egressos que possuem filhos atualmente**



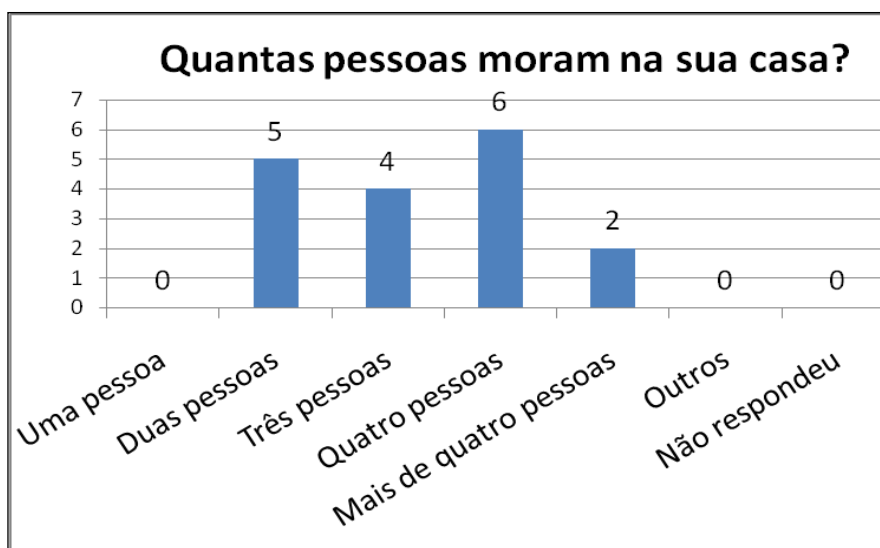
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Dentre os que têm filhos, observou-se que: 15% têm apenas um, 35% têm dois; 20% têm três, e 5% têm mais de três filhos.

**Gráfico 37** – Quantidade de filhos em 2015

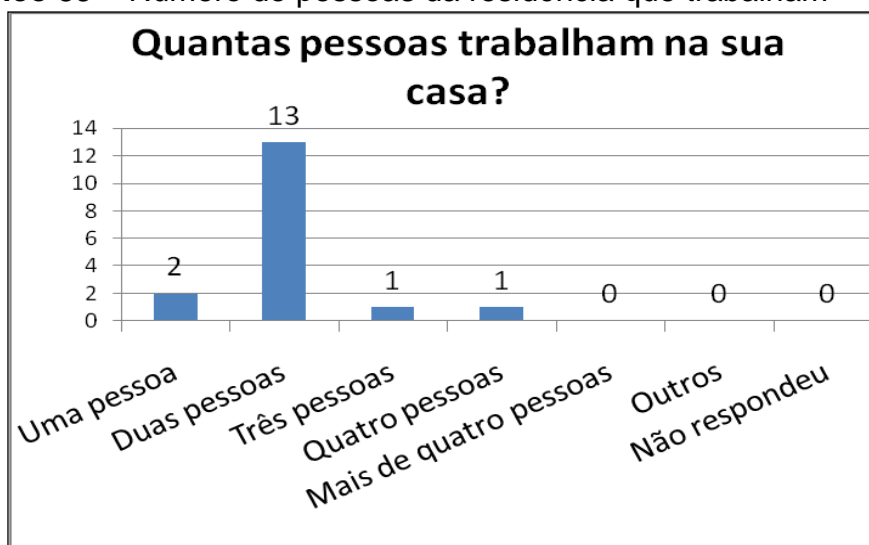
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Nesse novo formato familiar, em 29% das residências habitam duas pessoas; 24%, três pessoas; 35%, quatro pessoas; 12%, mais de quatro pessoas convivem na mesma casa.

**Gráfico 38** – Número de moradores por residência em 2015

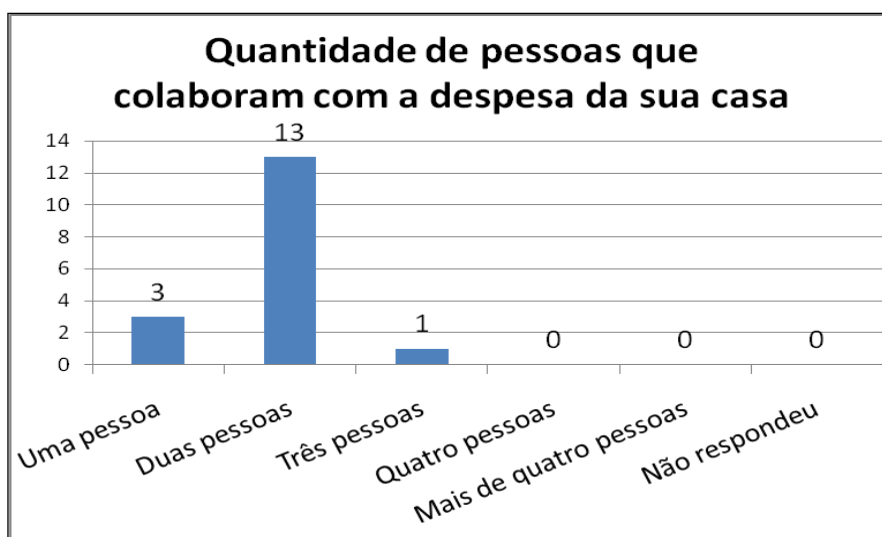
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Em 12% dessas residências, apenas uma pessoa trabalha; em 76%, duas pessoas; em 6%, três pessoas; em 6%, quatro pessoas.

**Gráfico 39** – Número de pessoas da residência que trabalham

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Verificamos que, em 17,5% dos casos, apenas uma pessoa contribui com a despesa do lar; em 76,5%, duas pessoas; e em 6%, três pessoas.

**Gráfico 40** – Número de pessoas que contribuem com a despesa doméstica

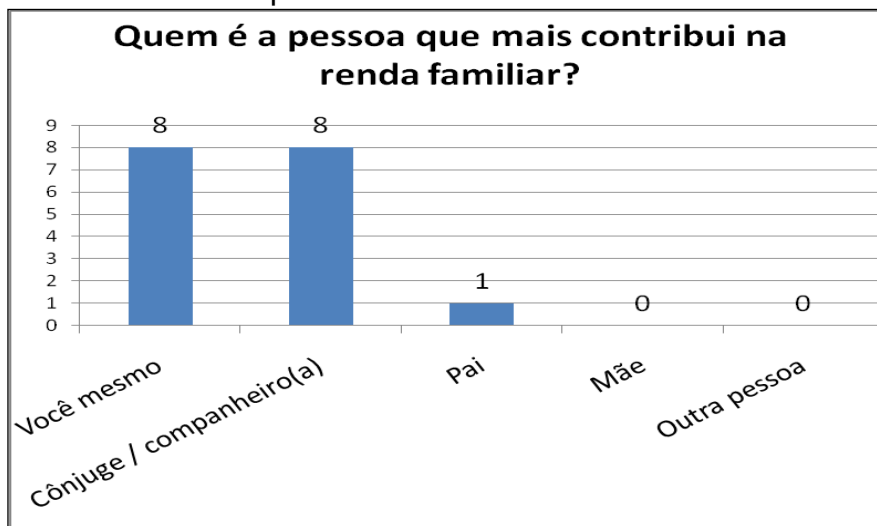
Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Nas questões “Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar?”, do gráfico 41; e “Você ajuda no sustento da família?”, expresso no gráfico 42, objetivamos compreender o grau de importância da renda dos egressos para as suas famílias.

Conforme se observa no gráfico 41, 47% dos egressos declararam que ele mesmo é a pessoa que mais contribui na renda familiar; 47% declararam que o cônjuge é quem mais contribui; 6% declarou que o pai é quem mais contribui na renda

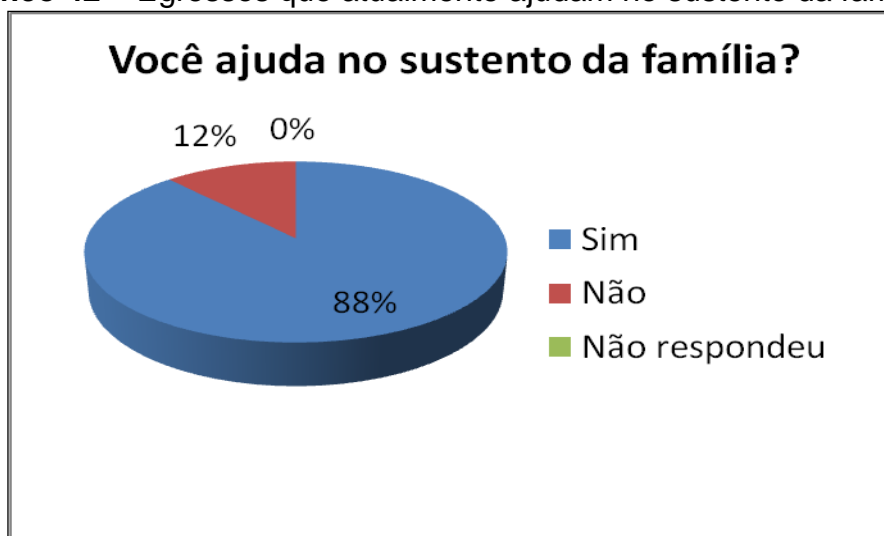
doméstica. Verificamos ainda que, mesmo que haja várias pessoas da mesma residência trabalhando, 88% dos egressos declararam que necessitam colaborar com a despesa do lar, conforme demonstra o gráfico 42:

**Gráfico 41** – Membro que mais contribui com a renda familiar



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

**Gráfico 42** – Egressos que atualmente ajudam no sustento da família



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

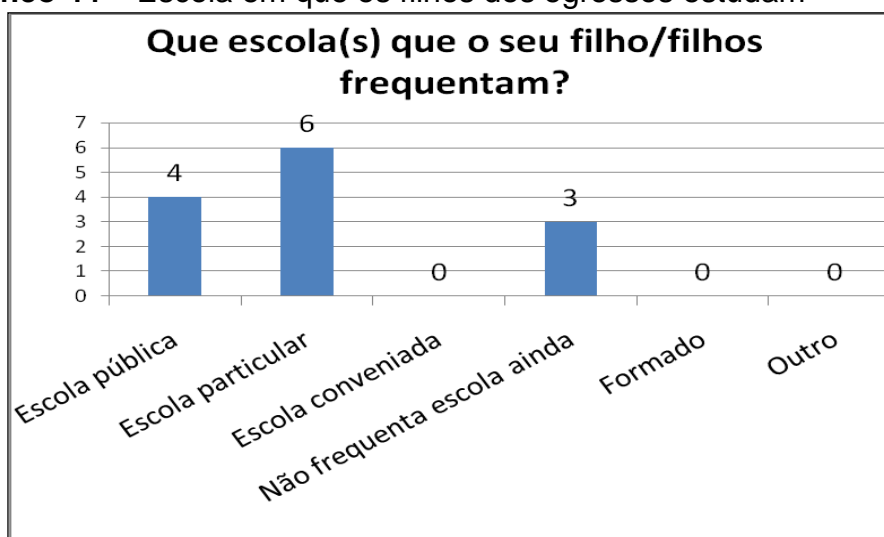
Dentre os egressos que ajudam no sustento da família, 53% declararam que ajudam com toda a renda; 33,5% ajudam com até metade da renda; e 13,5% ajudam com mais da metade da renda, o que demonstra a importância do salário dos pesquisados para as suas famílias.

**Gráfico 43** – Comprometimento da renda dos egressos com despesas do lar

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

No entanto, diante da melhoria das condições de vida, observa-se que o nível de consumo também aumentou, inclusive no que se refere ao consumo educacional.

Certificamos que, dentre os egressos que possuem filhos em idade escolar, 40% declararam que matriculam seus filhos em escola pública, enquanto que 60% dos egressos, provenientes de escola pública, declararam que matriculam seus filhos em escolas particulares, conforme consta no gráfico a seguir:

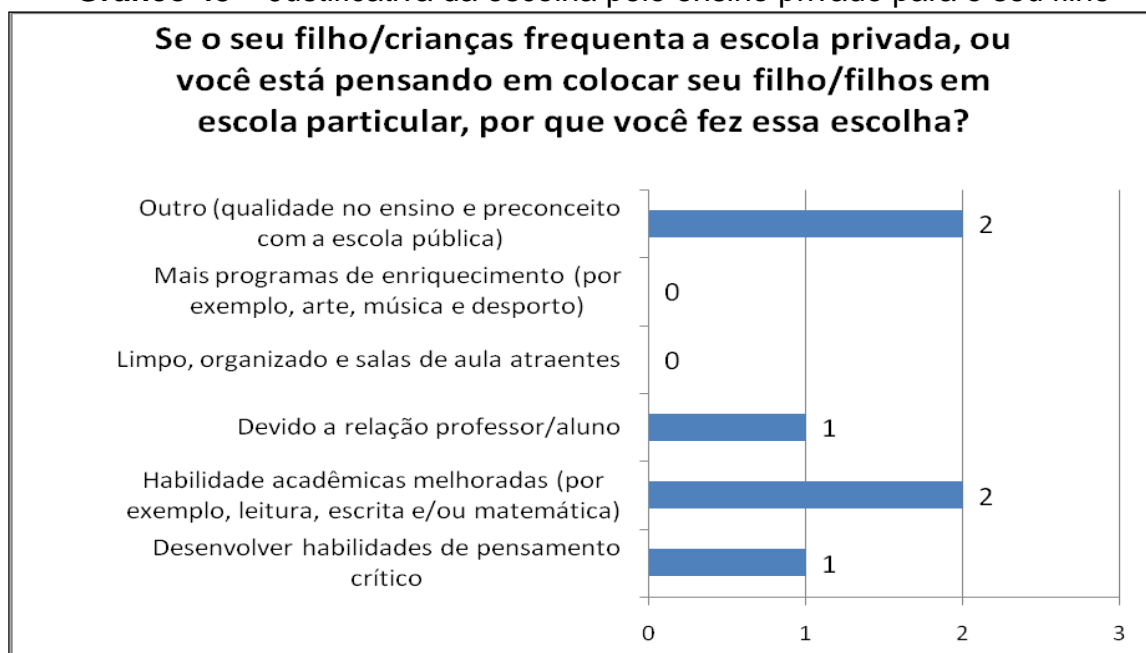
**Gráfico 44** – Escola em que os filhos dos egressos estudam

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Dos egressos que possuem seus filhos matriculados na rede privada de ensino, 33,5% justificaram essa escolha pela “qualidade do ensino” da escola particular e pelo

“preconceito contra a escola pública”; 33,5% alegaram que ela possui “habilidades acadêmicas melhoradas”; 16,5% atribuíram à “relação professor/aluno”; e 16,5% defenderam a escolha devido ao “desenvolvimento de habilidades e pensamento crítico”, conforme demonstra o gráfico 45.

**Gráfico 45 – Justificativa da escolha pelo ensino privado para o seu filho**



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

O resultado de nossa pesquisa confirma as denúncias feitas por Cury (1992), no que se refere ao aspecto público-privado da educação brasileira. O autor ressalta que desde a década de 1970 - sobre a emergência do neoliberalismo, e de forma mais eficaz a partir da década de 1990 com a reforma do Estado - o discurso da qualidade tem servido de fundamento e referência para a legitimação do ensino privado.

Em relação ao conceito de qualidade, Dourado e Oliveira (2009, p. 202) compreendem

a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

Esses autores destacam ainda que

o alcance do que se almeja como qualidade da educação se vincula aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se

efetiva ou não como direito social. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202-203).

Por outro lado, Dourado, Oliveira e Santos, (2007) destacam que o conceito de qualidade, para os organismos multilaterais, como a UNESCO e a OCDE, relaciona-se a “insumos-processos-resultados”, definidos respectivamente pelos recursos humanos e materiais, processos pedagógicos e expectativa de aprendizagem. Para tais organismos, esses fatores devem estar articulados com uma

gestão que valorize os sujeitos envolvidos no processo, [com] os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, [devem contemplar] as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.7).

Cury (1992) argumenta que, diante de tais indicadores de qualidade, assumidos pela escola particular e construídos pela mídia, principalmente relacionados à possibilidade de inserção no mercado de trabalho e melhoria da qualidade de vida, os empresários da educação conseguem a adesão da sociedade ao seu projeto privatizante do ensino. Essa adesão alcança até mesmo os próprios educadores da educação pública, como é o caso dos egressos pesquisados.

Conforme analisou Cury (1992), desde que a Constituição Brasileira de 1988 entrou em vigor, os discursos de alguns grupos privados atrelam a questão da qualidade do ensino à capacidade de investimento que a família pode dispor para seus filhos, expressa nas mensalidades escolares. Tal discurso alega que a qualidade decorre das leis mercadológicas, uma vez que quem paga exige um melhor serviço. Segundo esse pensamento, “o que é inteiramente gratuito não será jamais tão bom quanto aquilo que contém a ‘exigência’ de moeda” (CURY, p.38).

Tanto na perspectiva de Moraes (2001) quanto na de Cury (1992), tal argumento resulta de um processo histórico e ideológico, que tende a legitimar o ensino privado pelo reforço do consenso sobre a ineficácia do Estado em suprir e gerir o ensino público. Pretende-se, com isso, criar possibilidades de transferências da gestão pública para a esfera privada. Tal propósito está alinhado, inclusive, aos interesses das Organizações Sociais.

Assim, em nossa pesquisa nos deparamos com aspectos relacionados ao sistema público-privado. Mesmo para parte dos educadores que atuam no sistema público de ensino, sobrepõe-se a ideia de que a educação básica pública possui qualidades inferiores ao sistema privado.

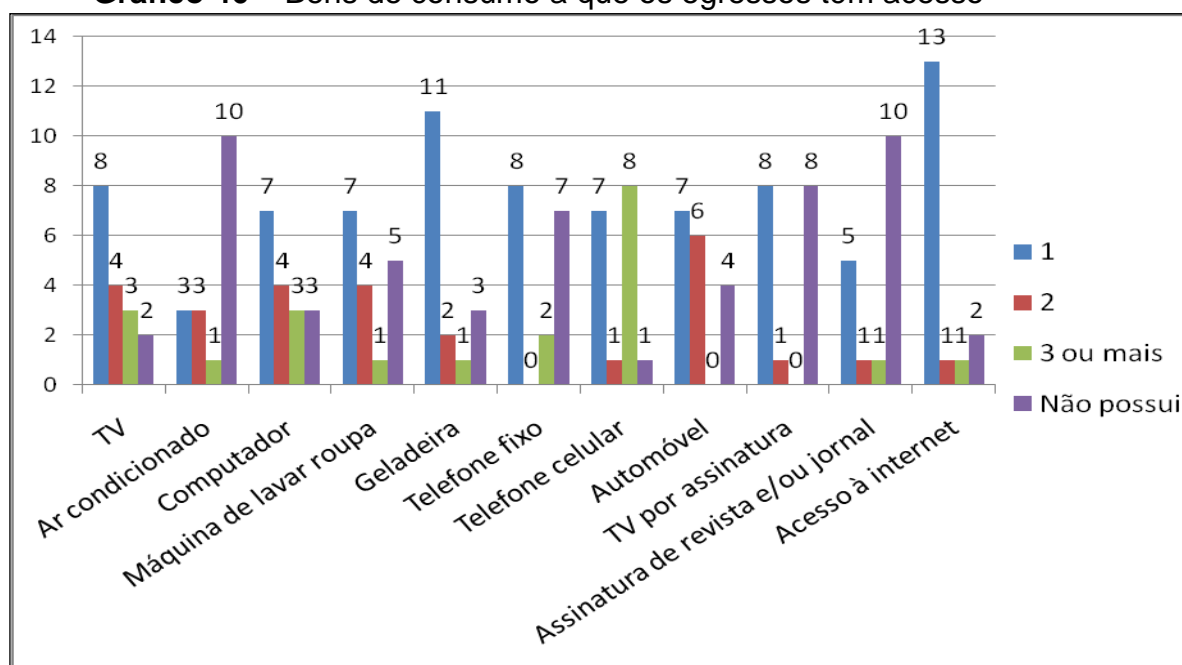


Sabemos que, desde a Constituição de 1988, temos vivenciado no Brasil poucos investimentos delegados à educação pública. Entretanto, de acordo com Cury (1992), o desafio se constitui em fazer com que a escola pública se sobrepuje aos recursos da iniciativa privada por meio do engajamento de educadores identificados com a escola pública.

Lamentavelmente, nem todos os educadores da escola pública possuem clareza de sua função social e da função da escola pública, visto que a escolha da maioria dos egressos para seus filhos é o ensino privado. De acordo com as afirmações de Cardoso e Sampaio (1994) e, de Cunha (1978), quanto maiores os recursos financeiros dos pais, maiores serão as chances de os filhos terem acesso aos cursos mais prestigiados socialmente.

Além do gasto com o ensino privado para seus descendentes, os egressos declararam que após a conclusão do curso obtiveram acesso a muitos bens de consumo que antes não podiam usufruir. Entretanto, apesar de a renda dos egressos ter aumentado, pudemos observar que muitos dos bens relacionados no gráfico 46 não fazem parte das conquistas de consumo desses trabalhadores:

**Gráfico 46 – Bens de consumo a que os egressos têm acesso**



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

É possível observar que os itens dos quais a maioria dos egressos estão excluídos são: o ar condicionado, em 59% dos casos; o telefone fixo, em 41%; a TV por assinatura, em 47%; e a assinatura de revista e/ou jornal, em 59%.

Por outro lado, a profissão proporcionou a aquisição de: computadores, para 82% dos respondentes; máquina de lavar, para 71%; geladeira, para 83%; automóvel, para 76%; acesso à internet, para 76%; acesso a celulares, para 94%; e TV, para 88%.

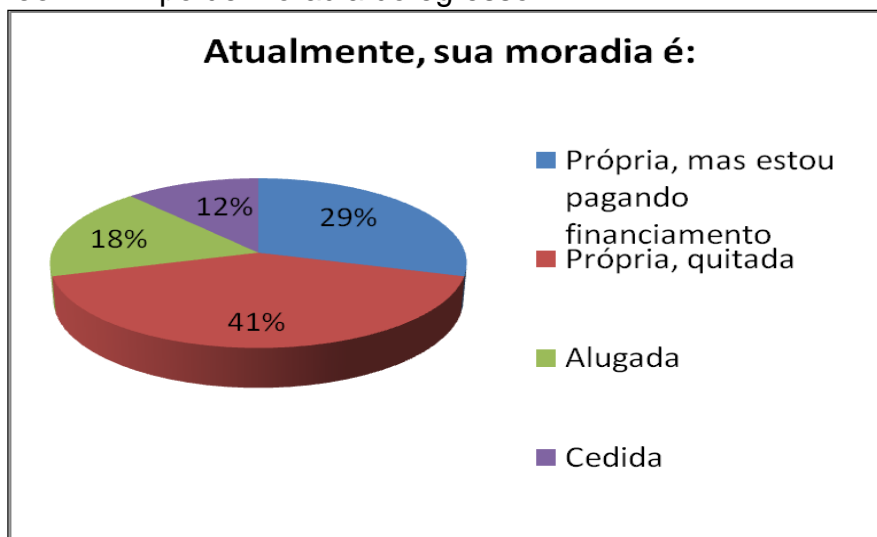
Outro bem conquistado após a conclusão do curso, mesmo que financiada, é a casa própria para 70% dos egressos. Como se percebe pela observação do gráfico 47, apenas 18% dos egressos moram de aluguel e 12% em casa cedida. Alguns egressos declararam que essa conquista somente foi possível graças ao crescimento salarial adquirido após a formação:

*“O ensino superior foi extremamente importante, pois minha renda, ainda que maior que a do meu cônjuge, juntos nós conseguimos adquirir a casa própria [...]”* (EGRESSO “P”).

*“O ensino superior nos proporcionou adquirir a casa própria, trazendo segurança e tranquilidade”* (EGRESSO “M”).

*“Primeiramente, com o ensino superior o meu salário aumentou [...] pude adquirir minha casa própria [...]”* (EGRESSO “V”).

**Gráfico 47 – Tipo de moradia do egresso**



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Na tabela a seguir é possível perceber quais os hábitos de consumo e de lazer dos egressos do curso de Pedagogia.

**Tabela 02 – Frequência em atividades diversas**

Frequência	Viaja para cidades litorâneas brasileiras (anuale)	Viaja para o exterior	Você e sua família jantam em restaurantes (mensal)	Lê livros (anual)	Vai ao teatro (anual)	Vai ao cinema (anual)	Vai ao salão de beleza (mensal)	Realiza atividades religiosas (mensal)	Cuida do serviço doméstico (mensal)
0	23%	82%	11,8%	6%	35%	17,6%	6%	6%	6%
1	47%	12%	11,8%	11%	12%	17,6%	12%	17%	6%
2	18%	6%	5,9%	47%	23%	17,6%	17%	12%	-
3	6%	-	23,5%	12%	18%	11,8%	12%	6%	6%
4	-	-	11,8%	-	6%	17,6%	12%	6%	-
5	-	-	11,8%	-	-	5,9%	12%	6%	6%
6	-	-	5,9%	12%	-	-	-	6%	6%
7	6%	-	5,9%	6%	6%	5,9%	6%	-	-
8	-	-	5,9%	-	-	-	-	6%	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	6%
+ 9	-	-	5,9%	6%	-	5,9%	23%	35%	64%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Podemos observar que a porcentagem dos egressos que tiveram a oportunidade de viajar para cidades litorâneas era considerável, visto que ao menos 47% deles conseguiram viajar uma vez; 18% viajaram duas vezes; 6% viajaram três vezes; 6% viajaram sete vezes; e apenas 23% deles nunca viajaram para cidades litorâneas brasileiras.

A seletividade estabelecida pela renda impediu que grande parte desses trabalhadores pudesse fazer uma viagem para o exterior. Conforme os relatos, 82% nunca fizeram uma viagem para o exterior; 12% viajaram uma vez; e apenas 6% fizeram duas viagens para outro país.

Das atividades relacionadas ao lazer, as que os egressos mais se dedicam são jantares em restaurantes, atividades religiosas e frequência ao salão de beleza. Os dados mostram que 76,4% jantam em restaurantes duas ou mais vezes ao mês; 82,36% exercem atividades religiosas acima de duas vezes ao mês; e 94% vão ao salão de beleza ao menos uma vez ao mês.

As atividades menos realizadas são: leitura de livros, em que 58% dos egressos declararam que leem no máximo dois livros por ano; ida ao teatro, em que 70% disseram que a quantidade máxima de frequência anual ao teatro é duas vezes. Nesse sentido, constatamos que a formação recebida pelos egressos não conseguiu repassar a importância da formação continuada e da responsabilidade social com o trabalho de professor, como fica explícito na pouca valorização do consumo de bens

intelectuais como livros, teatro e cinema, diferentemente do consumo de cabeleireiro, viagens e bens duráveis.

Chama a atenção a frequência mensal de dedicação às atividades relacionadas ao serviço doméstico. Percebemos que 94% desse grupo é composto por mulheres e as atividades domésticas ainda são realizadas por elas. Isso evidencia que, mesmo exercendo atividade remunerada fora do lar, as egressas realizam uma nova jornada de trabalho em casa. Esse fato demonstra que, embora a mulher tenha conquistado mais espaço no mercado de trabalho, ainda não conseguiu romper com “as hierarquias patriarcais e a divisão horizontal e vertical do trabalho” (APPLE, 1988, p. 16), herdadas por nossa sociedade.

A tabela a seguir, juntamente com os dados da Tabela 02 (anterior), deixa claro que poucas mulheres egressas do curso de Pedagogia contam com o serviço de uma empregada doméstica. Mas, por outro lado, podemos perceber que a renda desses egressos tem permitido a eles tanto a aquisição de bens essenciais, quanto o consumo de bens considerados supérfluos, pois grande parcela dos egressos está conseguindo poupar parte de sua renda. Assim, 53% declararam guardar de 10% a 20% da renda; e 6% afirmaram poupar até 40% de sua renda. Além disso, podemos observar que o percentual da renda destinada ao salão de beleza e aos serviços de estética e/ou exercícios físicos é considerável, visto que 82% gastam de 10% a 20% da renda no salão de beleza; e 12% chegam a gastar 30% de sua renda no salão. Quanto aos serviços relacionados à estética e à atividade física, 29% disseram que gastam de 10% a 20% da renda; e 18% chegam a gastar 30% da renda nesses serviços.

Em contrapartida, alguns artigos atualmente considerados essenciais, como o estudo de uma língua estrangeira, não fazem parte da aquisição cultural desses egressos.

**Tabela 03** – Percentual da renda empregada em alguns consumos e em poupança

	Salão de beleza	Prestação de carro	Secretária doméstica	Serviços de estética corporal, exercícios físicos, dança etc.	Curso de idiomas	Poupança
0%	6%	53%	82%	53%	94%	41%
De 10 a 20%	82%	18%	18%	29%	6%	53%
De 21 a 30%	12%	23%	-	18%	-	-

De 31 a 40%	-	6%	-	-	-	6%
De 41 a 50%	-	-	-	-	-	-
Acima de 51%	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Verificamos que, mesmo com o auxílio do cônjuge, os egressos estão excluídos de diversos bens de consumo. No entanto, eles avaliam os ganhos econômico-financeiros propiciados pelo curso superior assim:

“Ainda é pouco vantajoso em nosso país, mas se não o tivesse com certeza seria muito pior” (EGRESSO “N”).

“Considero que embora poderiam ser melhores, os ganhos que tenho são fundamentais para manter um nível médio de vida, por exemplo, manter minha filha na rede particular, desde sempre, sendo que eu não pude ter esse privilégio porque sempre estudei em escola pública” (EGRESSO “P”).

“Nada, porque não trabalho desde que me formei” (EGRESSO “L”).

“Regular, desvalorização crescente” (EGRESSO “P”).

“Não desfrutei ainda, porque optei por cuidar do meu filho com problema de aprendizagem” (EGRESSO “S”).

“Me aportou novas possibilidades mesmo vivendo no exterior” (EGRESSO “A”).

“Apesar de termos grandes perdas salariais na nossa profissão, considero um ganho bom, pois moro no interior onde o custo de vida é bem mais barato” (EGRESSO “P”).

“Tive a oportunidade de trabalhar na área estudada e ganhar melhor” (EGRESSO “W”).

“Após a conclusão do curso, consegui exercer novos cargos com salários mais altos na empresa onde trabalhava e minha vida econômica melhorou bastante, meu lazer, alimentação, entre outras” (EGRESSO “C”).

“Não posso negar que o curso me proporcionou uma situação financeira melhor com o passar dos anos, mas acho que a profissão deveria ser mais valorizada e remunerada” (EGRESSO “F”).

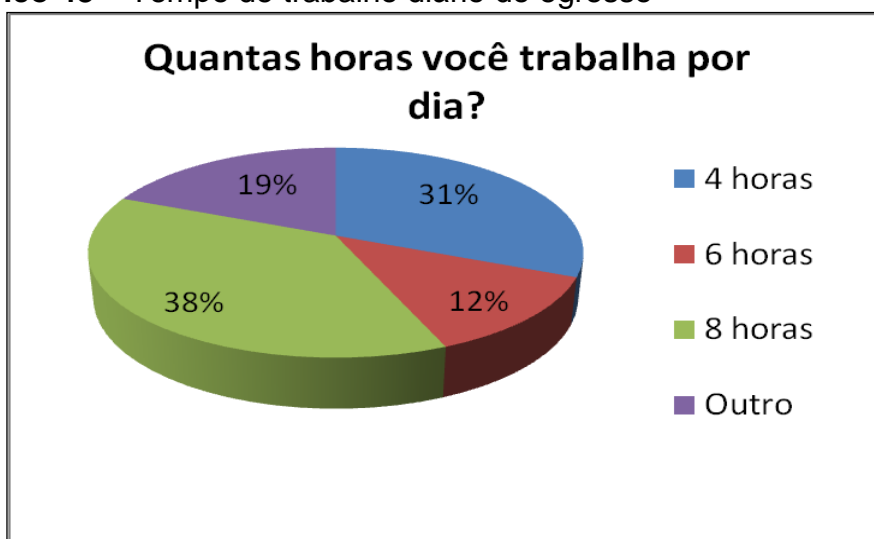
“Primeiramente, aumentou o salário e conseqüentemente os ganhos econômicos. Pude adquirir minha casa própria, meu carro, compra eletrodomésticos, móveis e outros bens. Bem como poder ir em bons bares, restaurantes e fazer viagens dentro e fora do estado onde moro” (EGRESSO “V”).

“De grande relevância, tenho total independência financeira da minha família. Faço aquisições da maioria das coisas que quero, claro, desde que haja planejamento” (EGRESSO “D”).

Há certificação de que houve uma melhora considerável na renda familiar destes trabalhadores. No entanto, verificamos que, devido às características da sociedade capitalista, nenhum desses trabalhadores pode ser considerado um capitalista, como previa Schultz (1973) na TCH. Isso porque nenhum deles ainda abandonou a condição de vendedor de sua força de trabalho para a sobrevivência.

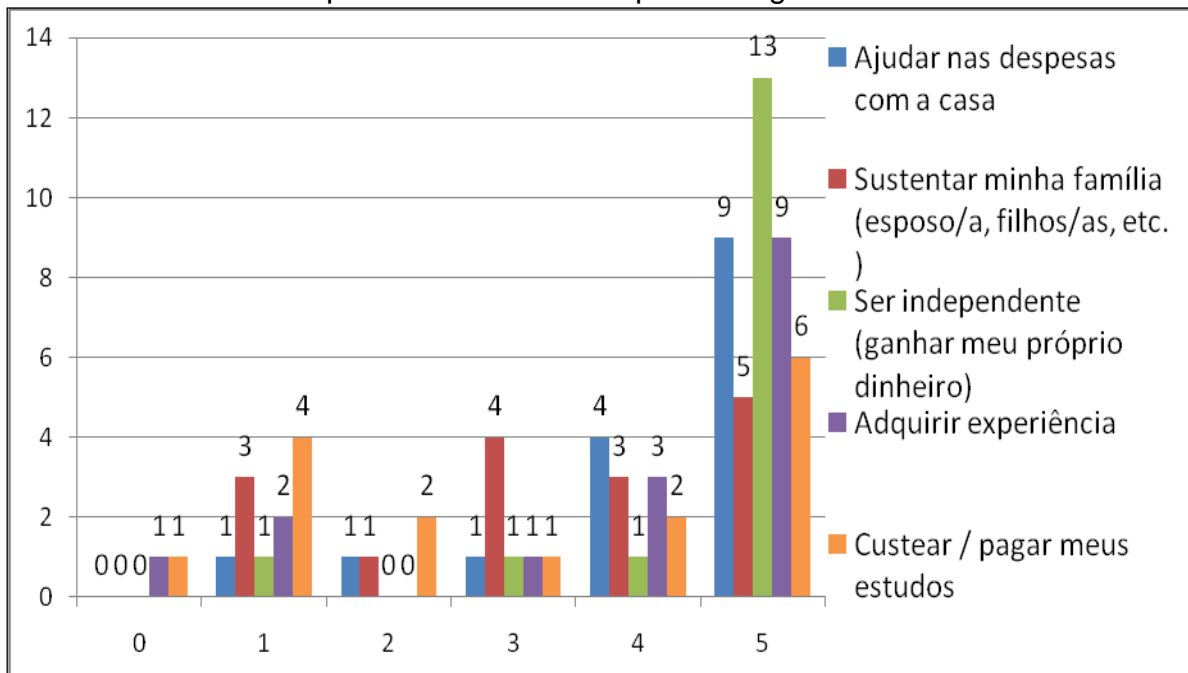
Além disso, os 57% desses egressos dedicam 8 horas ou mais, diariamente, na sua jornada de trabalho; 12% trabalham 6 horas diariamente; e 31% trabalham 4 horas por dia. Contudo, é importante destacar que, além da carga horária cumprida dentro do estabelecimento escolar, o professor realiza uma jornada extra de trabalho, pois necessita planejar a aula, bem como corrigir trabalhos e provas em outros momentos.

**Gráfico 48 – Tempo de trabalho diário do egresso**



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Nessas condições, observamos que o salário dos referidos trabalhadores egressos melhorou porque, como salientou Marx, as suas condições de produzir mais valia relativa aumentaram após a conclusão do curso. Verificamos, ainda, que o aumento mais significativo da renda ocorreu entre aqueles que trabalham em mais de um turno. No entanto, eles não deixaram de pertencer à classe trabalhadora, pois, como evidencia o gráfico a seguir, a decisão de trabalhar é determinante para sua sobrevivência.

**Gráfico 49 – Importância do trabalho para os egressos**

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Assim, em uma escala de 0 a 5, no que se refere à necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas de casa, 56,3% consideraram o nível 5; 25%, o nível 4; 6,3%, o nível 3; 6,3%, o nível 2; 6,3%, o nível de importância 1.

Por sua vez, no que se refere à necessidade de sustentar a família [esposo(a), filhos(as) etc.]: 31% atribuíram grau de importância 5; 19%, grau de importância 4; 25%, grau de importância 3; 6%, grau de importância 2; 19%, grau de importância 1.

Em relação à necessidade de ser independente (ganhar o próprio dinheiro): 81,3% conferiram grau de importância 5; 6,3%, grau de importância 4; 6,3%, grau de importância 3; 6,3%, grau de importância 1.

Quanto ao quesito adquirir experiência: 56%, grau de importância 5; 19%, grau de importância 4; 6%, grau de importância 3; 13%, grau de importância 1; 6%, grau de importância 0.

No que se refere à importância de custear/pagar os estudos: 37,5%, grau de importância 5; 12,5%, grau de importância 4; 6,3%, grau de importância 3; 12,5%, grau de importância 2; 25%, grau de importância 1; e 6,3%, grau de importância 0.

Diante dos dados, percebemos que o curso superior trouxe para os egressos melhores condições sociais, o que não significa que trouxe valorização para o trabalhador. Monlevade (2000) argumenta que a valorização transpassa a questão salarial, e significa o reconhecimento social do seu trabalho. Isso não significa que o

professor não deva lutar por um salário digno, pois o salário se constitui enquanto ferramenta de valoração social. Nesse sentido, os egressos reconhecem que tiveram tanto ganhos financeiros quanto intelectuais, mas argumentam que as condições de trabalho também representam a desvalorização do trabalho do professor, conforme veremos a seguir:

*“Total esclarecimento com relação a diversidade cultural e o respeito à mesma, capacidade maior de interpretação e atuação diante de uma situação. Desenvolvimento interpessoal, intelectual e cultural. Compreensão do desenvolvimento humano e suas peculiaridades. Percepção da importância da autonomia na vida do indivíduo e a capacidade de se descobrir agente de mudança no meio em que vive, ou seja, meu poder de ação sobre o mundo”* (EGRESSO “D”).

*“Em relação a experiência e atuação profissional ocorre de forma tranquila, só ficamos presos com tanta burocracia existente no sistema municipal de educação, exige-se tantos dos profissionais, mas não oferece boas condições de trabalho e muito menos incentivos de aperfeiçoamento profissional, exige-se esse constante aperfeiçoamento porém não há nenhum tipo de incentivo nem financeiro e nem com liberação de horas trabalhadas, se fizermos um curso que necessita utilizar horas ou dia letivo, tem o ponto cortado, não é considerado o bastante para se justificar a ausência, desmotivando assim os profissionais dessa área a realizar cursos de aperfeiçoamento”* (EGRESSO “S”).

*“O curso superior trouxe para mim o conhecimento, o enriquecendo para minhas atividades profissionais”* (EGRESSO “N”).

*“Apenas o sustento básico para uma vida digna”* (EGRESSO “P”).

*“O ganho primordial para minha vida com o curso superior, com certeza, foi o conhecimento que adquiri nos quatro anos de curso que contribuiu para melhoria na minha prática pedagógica, e para aprovação dos concursos públicos. Outro ponto importante é que com esses conhecimentos tenho mais segurança ao participar de debates em reuniões na escola, nas decisões a serem tomadas na elaboração e reestruturação do projeto político da escola”*. (EGRESSO “P”).

*“Quando era solteira, na casa dos meus pais sempre foi tudo muito regrado, e não tínhamos muitas oportunidades, como por exemplo, nunca tivemos automóvel. Com minha formação posso, junto com meu cônjuge, que tem apenas o ensino médio, mas podemos adquirir bens de consumo, viagens, passeio, acesso à cultura...Ainda menos que gostaria, mas sem o ensino superior, não seria possível”* (EGRESSO “P”).

*“Satisfação própria e aplico meu aprendizado na construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo/afetivo das minhas filhas. Por esse motivo só, já valeu ter cursado Pedagogia”* (EGRESSO “L”).

*“Primeiramente, conhecimento que contribuiu para eu passar em concursos públicos na área da Educação e me tornar uma pessoa mais culta. E estabilidade financeira”* (EGRESSO “V”).

*“O curso superior me colocou em uma posição de igualdade com as pessoas que eu convivia, me deu oportunidade de lutar por meus ideais, pois já trabalhava como professora na rede estadual de ensino. Me deu segurança, e o enriquecimento que buscava e assim, cresci profissionalmente”* (EGRESSO “M”).

*“Primeiramente o ensino superior me proporcionou uma profissão que sempre admirei, depois a possibilidade de me ingressar no mercado de trabalho, de ser uma funcionária pública etc. além de ter conhecido pessoas de diversos lugares. Ao longo do curso, fui percebendo que minha mente, meu modo de ver o mundo foi se transformando e isso foi muito bom pra mim”* (EGRESSO “F”).



*“Apesar de os cursos voltados para a educação não serem bem vistos ou quistos, ou terem baixo status diante da nossa sociedade, sou muito feliz com as inúmeras experiências profissionais que obtive nesse campo de atuação” (EGRESSO “C”).*

*“Esse curso me proporcionou experiência de vida muito grande, dando-me uma visão mais ampla para buscar novos caminhos e adquirir novos conhecimentos” (EGRESSO “A”).*

*“Além do aspecto econômico, também melhorou a convivência com meus familiares e tolerância com as pessoas. Minha maneira de agir, argumentar e debater também” (EGRESSO “C”).*

As entrevistadas apontaram que a conclusão do ensino superior possibilitou inúmeras experiências positivas. A graduação permitiu desde melhores salários (e, portanto, acesso a bens duráveis de consumo e até mesmo supérfluos), até crescimento emocional, psíquico e profissional, como podemos conferir na tabela a seguir:

**Tabela 04** – Perfil do estudante-trabalhador do curso de Pedagogia UEG Inhumas – turma de 2002-2005

<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>PAI</b>	<b>MÃE</b>
SEM ESCOLARIZAÇÃO	11%	0%
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	29%	58,8%
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	29%	11,7%
ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	29%	0%
ENSINO MÉDIO COMPLETO	0%	23%
ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	0%	0%
ENSINO SUPERIOR COMPLETO	0%	0%
PÓS-GRADUAÇÃO	0%	5,8%
<b>TRABALHAVAM E ESTUDAVAM</b>		
		88%
<b>SUSTENTAM-SE COM RENDA PRÓPRIA ATUALMENTE</b>		
		100%
<b>TRABALHAM DESDE OS 16 ANOS DE IDADE</b>		
		35%
<b>RENDA INDIVIDUAL DE ATÉ 3 SALÁRIOS MÍNIMOS DURANTE O CURSO</b>		
		59 %
<b>RENDA FAMILIAR DE ATÉ 5 SALÁRIOS</b>		
		29 %
<b>CONTRIBUÍAM COM AS DESPESAS DE CASA</b>		
		47 %
<b>SOLTEIROS AO INICIAR O CURSO</b>		
		76 %
<b>NÃO POSSUÍAM FILHOS</b>		
		82 %
<b>IDADE ENTRE 20 E 30 ANOS, AO INICIAR O CURSO</b>		
		100 %
<b>CURSARAM ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA</b>		
		82%
<b>CURSARAM ENSINO MÉDIO NO PERÍODO NOTURNO</b>		
		59%
<b>SOMENTE PODERIAM ESTUDAR NO PERÍODO NOTURNO</b>		
		76 %
<b>TRABALHAVAM 8 HORAS POR DIA</b>		
		47 %
<b>NÃO PENSAVAM EM DESISTIR DE ESTUDAR PARA TRABALHAR</b>		
		76 %
<b>ACREDITAM QUE TRABALHAR E ESTUDAR PREJUDICA OS ESTUDOS</b>		
		72,5 %
<b>GASTAVAM ACIMA DE 1 HORA PARA CHEGAR À UNIVERSIDADE</b>		
		76,5%
<b>QUANTIDADE DE MORADORES NA RESIDÊNCIA, NO PERÍODO DA GRADUAÇÃO:</b>		

DOIS MORADORES	18%
TRÊS MORADORES	18%
QUATRO MORADORES	41%
CINCO MORADORES	23 %
<b>ESCOLHA DO CURSO:</b>	
DEVIDO À RELAÇÃO CANDIDATO/ VAGA	47 %
PORQUE JÁ TRABALHAVAM NA ÁREA	12 %
QUALIDADE DE ENSINO	12 %
OUTROS MOTIVOS	29 %
DESEJAVAM FAZER OUTRO CURSO SUPERIOR	71 %
<b>ESCOLHA DO CURSO:</b>	
TÊM RENDA ATUAL ACIMA DE 5 SALÁRIOS MÍNIMOS	37,5 %
CONSIDERAM QUE O CURSO SUPERIOR PROPORCIONOU MELHORES CHANCES NO MERCADO DE TRABALHO	94 %
NÃO REPETIRAM NENHUMA DISCIPLINA DO CURSO	94 %
CONSIDERAVAM O TEMPO INVESTIDO EM ESTUDOS INSUFICIENTE PARA A FORMAÇÃO	53%
FREQUENTAVAM A BIBLIOTECA	17,6%
<b>EXIGÊNCIA DO CURSO – ACREDITAM QUE O CURSO...</b>	
DEVERIA TER EXIGIDO MUITO MAIS	35%
DEVERIA TER EXIGIDO UM POUCO MAIS	18%
EXIGIU NA MEDIDA CERTA	47%
<b>EXIGÊNCIA DO CURSO – ACREDITAM QUE O CURSO...</b>	
CONSIDERAM QUE A PRINCIPAL CONTRIBUIÇÃO DO CURSO FOI A AQUISIÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	76%
TÊM PARTICIPADO DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES (SIMPÓSIOS, ENCONTROS, CONGRESSOS E SEMINÁRIOS, ENTRE OUTROS)	72%
NÃO FIZERAM PARTE DE GRUPOS DE PESQUISA DE SUA OU DE OUTRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	88%
QUALIFICAM A FORMAÇÃO COMO EMANCIPATÓRIA	64%
CASADOS ATUALMENTE	71%
TÊM FILHOS	71%
<b>QUANTIDADE DE MORADORES NA RESIDÊNCIA, ATUALMENTE</b>	
DOIS MORADORES	29%
TRÊS MORADORES	24%
QUATRO MORADORES	35%
CINCO MORADORES	12%
<b>QUANTIDADE DE MORADORES NA RESIDÊNCIA, ATUALMENTE</b>	
AJUDAM NO SUSTENTO DA FAMÍLIA	88%
INVESTEM TODA A RENDA NO SUSTENTO DA FAMÍLIA	54%
INVESTEM METADE DA RENDA NO SUSTENTO DA FAMÍLIA	33%
SÃO FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS	88%
TRABALHAM 8 HORAS OU MAIS POR DIA	57%
TRABALHAM NA EDUCAÇÃO	82%
<b>MORADIA ATUAL:</b>	
PRÓPRIA, FINANCIADA	29%
PRÓPRIA, QUITADA	41%
ALUGADA	18%
CEDIDA	12%
<b>MORADIA ATUAL:</b>	
INGRESSARAM NO MERCADO DE TRABALHO, COMO PROFESSOR, ANTES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA	70%

<b>AINDA NÃO POSSUEM:</b>			
AR-CONDICIONADO		59%	
TELEFONE FIXO		41%	
AUTOMÓVEL		24%	
COMPUTADOR		18%	
TV POR ASSINATURA		47%	
ASSINATURA DE REVISTAS OU JORNAIS		59%	
INTERNET		12%	
<b>FREQUÊNCIA COM QUE OS EGRESSOS NÃO...</b>			
VIAJAM PARA CIDADES LITORÂNEAS BRASILEIRAS (ANUALMENTE)		23%	
VIAJARAM PARA O EXTERIOR		82%	
JANTAM EM RESTAURANTES (MENSALMENTE)		11,8%	
LEEM LIVROS (ANUALMENTE)		6%	
VÃO AO TEATRO (ANUALMENTE)		35%	
VÃO AO CINEMA (ANUALMENTE)		17,6%	
VÃO AO SALÃO DE BELEZA (MENSALMENTE)		6%	
REALIZAM ATIVIDADES RELIGIOSAS (MENSALMENTE)		6%	
CUIDAM DO SERVIÇO DOMÉSTICO (MENSALMENTE)		6%	
<b>NÃO GASTA COM...</b>			
SALÃO DE BELEZA		6%	
PRESTAÇÃO DE CARRO		53%	
SECRETÁRIA DOMÉSTICA		82%	
SERVIÇOS DE ESTÉTICA CORPORAL, EXERCÍCIOS FÍSICOS, DANÇA ETC.		53%	
POUPANÇA		41%	
AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA		94%	
NÃO POSSUEM RENDA PROVENIENTE DE ALUGUÉIS		100%	
<b>PÓS-GRADUAÇÃO - EGRESSOS</b>			
NÍVEL <i>LATO SENSU</i> , EM ANDAMENTO		17,6%	
NÍVEL <i>LATO SENSU</i> , CONCLUÍDA		58,8%	
NÃO FIZERAM PÓS-GRADUAÇÃO		17,6%	
NÍVEL <i>STRICTO SENSU</i> , EM ANDAMENTO, PELO MERCOSUL		5,6%	
<b>MOTIVOS PARA CONTINUAR ESTUDANDO:</b>			
PARA ADQUIRIR CONHECIMENTOS E FICAREM ATUALIZADOS		35%	
VOLTARIAM A ESTUDAR SE FOSSEM PROGREDIR NO EMPREGO ATUAL		29%	
PARA CONSEGUIR UM EMPREGO MELHOR		18%	
NÃO PRETENDEM VOLTAR A ESTUDAR		18%	
<b>SINDICALIZADOS</b>			
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>JÁ FORAM</b>	<b>NÃO INFORMARAM</b>
35%	47%	12%	6%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Assim, a defesa pela democratização do acesso ao ensino superior público e sua conclusão é importante, acima de tudo, porque é por meio desse nível de ensino que nos apropriamos dos conhecimentos socialmente construídos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa buscamos interpretar e analisar a contribuição da formação recebida em nível superior pelos egressos da turma de 2002-2005 do curso de Pedagogia da UEG *Campus* de Inhumas, período noturno. Nosso enfoque contemplou principalmente as suas perspectivas profissionais em relação aos ganhos salariais, acesso e permanência no mercado de trabalho.

Para tal empreendimento, procuramos manter o diálogo entre a literatura educacional e a realidade concreta desses trabalhadores-estudantes e/ou estudantes-trabalhadores em uma sociedade capitalista marcada por contradições, o que nos despertou para a necessidade de transformação desta realidade.

Em um primeiro momento, procuramos adentrar os aspectos teóricos que julgamos fundamentais para a compreensão de fatos históricos que ainda hoje alimentam as expectativas dos estudantes que buscam o curso superior enquanto possibilidade de melhores condições de sobrevivência. Em seguida buscamos apreender parte significativa dos dados, mediante questionários que foram respondidos pelos egressos do curso de Pedagogia em questão.

Nossa opção por reiterar os aspectos teóricos em conexão com os dados empíricos se deu por entendermos que “é [...] na relação entre a atividade teórica e político-prática que se explicita e qualifica a natureza da práxis humana” (FRIGOTTO, 2010b, p. 207).

Nesse sentido, a análise teórica do primeiro capítulo teve a preocupação de demonstrar que a raiz da prática educativa se confunde com a raiz da produção material de existência humana, isto é, com o trabalho. Inclusive, verificamos que inicialmente educação/trabalho se apresentavam enquanto atividades emancipadoras do homem. Por conseguinte, evidenciamos que o movimento histórico propiciou o desenvolvimento da sociedade de classes e do capitalismo, e que sendo este um modo de produção que objetiva acumular capital, gera desigualdade social. Dessa forma ressaltamos que o binômio educação/trabalho, enquanto fonte de sobrevivência, adquiriu um novo valor e se transformou em mercadoria e/ou produtora de mercadorias, fonte de extração da mais valia.

Dessa forma, o que pretendemos, inicialmente, foi demonstrar a relação entre educação/trabalho e a estrutura econômica capitalista. Portanto, destacamos o esforço da burguesia para reproduzir as relações de classes, de produção da

existência pela manutenção da sua hegemonia. Em vista disso, salientamos que seus representantes disputam pelo domínio de mais espaços, inclusive o educacional. Neste espaço, estabelecem o ensino dual em que a formação acadêmica erudita se destina à uma elite, enquanto que aos trabalhadores resta um ensino instrumental. Dentro dessa lógica, esclarecemos que a burguesia utiliza diferentes práticas pedagógicas intencionais, para valorizar o capital, de maneira desumanizante, em que o trabalhador é habilitado de forma “técnica, social e ideológica [...] para o trabalho” (FRIGOTTO, 2010 b, p. 28).

Entretanto, destacamos que uma educação pautada no desejo da manutenção da ordem social capitalista não atinge plenamente seus objetivos, visto que a educação formal enquanto espaço de disputa hegemônica, entre classes com interesses antagônicos, é contraditória. Assim, a contradição reside no fato de que o acesso da classe trabalhadora ao ensino formal, ainda que este ensino esteja ideologicamente direcionado, constitui-se possibilidade de aquisição de ferramentas que lhes permitem posicionar-se criticamente diante da realidade e a fortalecerem-se enquanto classe que luta por interesses comuns, contrários aos do capital.

Nesse contexto, evidenciamos no segundo capítulo que para evitar um embate que coloque a sobrevivência do capital em risco, a burguesia faz concessões à classe trabalhadora, e se reorganiza para manter e aumentar a extração da mais valia. Para tal, procura adesão da classe trabalhadora ao projeto burguês pela construção de um consenso em torno de uma visão de mundo hegemônica, que desconsidera a historicidade das determinações contidas no modo de produção capitalista.

Diante desse quadro, a centralidade de nossa análise da educação/trabalho partiu da década de 1970, período de crise e reorganização do capital. Nossa escolha decorre do fato de que, conforme introduzimos no primeiro capítulo, foi a partir desse período que a educação passou a ser vista com um valor econômico e, portanto, de extrema relevância para o exercício do trabalho, meio de produção da existência.

Evidenciamos em nosso trabalho que, por meio da TCH, a burguesia procurou criar o consenso de que os problemas sociais vivenciados no período eram decorrentes da baixa escolaridade da população. Conforme afirmou Frigotto (2010a), a educação passou a ser vista enquanto panaceia para os problemas sociais, como um dos fatores determinantes tanto para o crescimento econômico quanto para as diferenças salariais, de forma que aspectos como a desigualdade social, a acumulação de riqueza, o desemprego e a pobreza fossem naturalizados. Junto com

esse pensamento, a classe dominante trabalhou para difundir a ideia de que o sucesso ou o fracasso do trabalhador, tanto escolar quanto econômico, é decorrente do mérito pessoal.

No entanto, nosso estudo nos permitiu compreender que, por trás das teorias desenvolvimentistas, não havia uma preocupação com a resolução dos problemas sociais, pois o que havia era uma preocupação com a valorização do capital. Demonstramos que a educação foi voltada para a valorização do capital, na medida em que a crescente instrumentalização do trabalhador, via escolarização, possibilitava o desenvolvimento da ciência e o incremento da tecnologia, beneficiando o capital pela extração da mais valia relativa. Promoveu-se, assim, uma verdadeira submissão da educação ao capital.

Entretanto, a escolarização propagada não significou o acesso da grande massa de trabalhadores a todos os níveis de ensino, principalmente ao ensino superior, formação voltada para a difusão de conhecimentos mais complexos. Ressaltamos que, embora tenha ocorrido um aumento de trabalhadores que tiveram acesso ao ensino superior, as políticas públicas de acesso à educação prezam pela contenção da classe trabalhadora ao saber mais elaborado. Basta observarmos que em 1993, conforme afirma Frigotto (2010b, p. 39), o Brasil ainda contava com “mais de vinte milhões de analfabetos absolutos e 80% da população com alfabetização precária”.

Apesar desse dado, o que o Brasil experimentou na década de 1990, sob a gestão de FHC, foi o rejuvenescimento da TCH, que em contexto neoliberal significou a redução da participação do Estado nos aspectos sociais. Dessa maneira, vimos que a educação foi reformada dentro dos moldes empresariais que, de acordo com Gentili (2010), pautava-se no discurso de que o ensino passava mais por uma crise de eficácia e produtividade do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.

Como consequência, vimos em nosso trabalho que nesse período o ensino ficou marcado pelas privatizações; enquanto os trabalhadores, pelo desemprego. Gentili (2010) afirma que o sistema educacional buscou promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade, que significa capacidade individual e flexível às demandas do mercado, ou seja, a educação promoveria as ferramentas de competição no mercado, em que alguns fracassariam e outros obteriam sucesso de acordo com a capacidade individual.

Esse fato é responsável por criar um consenso entre os trabalhadores de que eles são culpados pela sua própria pobreza ou mesmo por estarem desempregados. Enfim, imprimiu no trabalhador a ilusão de que toda a sua vida social depende de seu esforço individual. Nesse sentido, demonstramos que a luta dos trabalhadores pelo acesso a patamares cada vez mais elevados de conhecimento torna-se relevante para a conquista de melhores salários e condições de trabalho.

Verificamos em nosso trabalho que, a partir de 2003, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva se empenhou em aumentar os gastos sociais, indo na contramão do neoliberalismo. Além disso, promoveu a expansão do acesso ao ensino superior, tão necessária à classe trabalhadora. Por conseguinte, constatamos que o primeiro Governo Dilma Rousseff (2011-2014) deu continuidade às políticas públicas sociais iniciadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e de ampliação do processo de expansão e democratização do ensino superior público.

Em nosso trabalho, constatamos que entre os anos de 2007 e 2013, houve um aumento de aproximadamente 70% das matrículas presenciais na rede federal, porém ainda insuficiente, visto que apenas 14% da população com idade entre 25 e 64 anos conseguiram concluir o ensino superior até o ano de 2013.

O que fica evidente é que o trabalhador se defronta com uma série de barreiras e desafios para prosseguir seus estudos, principalmente em nível superior. Portanto, fomos à procura desses sujeitos históricos e de sua realidade concreta. Por meio da pesquisa empírica, pudemos descobrir a luta dos trabalhadores-estudantes em busca de acesso, permanência e conclusão do ensino superior, no curso de Pedagogia. Além disso, procuramos compreender as perspectivas desses egressos concernente à aquisição da formação em nível superior e grau de satisfação em torno da carreira e remuneração.

Descobrimos que o primeiro desafio desses egressos consistiu em transpor as barreiras da escolarização desigual, ofertada em diversas regiões do país e entre as diversas classes sociais, que se iniciou na educação básica. Sobre esse aspecto, Cunha (1978) escreveu que tal desigualdade se encontra na qualidade da educação recebida, em que a educação básica de qualidade é ofertada pela iniciativa privada e que a educação básica ofertada pela escola pública é de qualidade inferior.

Nesse sentido, o autor argumenta que as condições materiais de vida agem de forma determinante nas diferenças intelectuais de cada pessoa, de cada classe, pois a classe que possui as melhores condições econômicas e financeiras matriculará sua

descendência na educação básica em uma instituição privada. Por outro lado, ainda que a classe trabalhadora tenha acesso à educação, o que estará disponível a essa classe, devido as condições materiais de vida, será a educação básica pública de qualidade inferior.

No que se refere ao ensino superior, o autor ressalta que a qualidade da educação se desloca para a instituição pública, altamente seletiva. Como consequência, os alunos preparados intelectualmente no ensino privado têm mais chances de êxito na seleção e de escolha dos cursos mais prestigiados. Portanto, Cunha (1978) demonstrou que, por mais que a classe trabalhadora tenha conquistado mediante lutas intensas o acesso à educação em nível superior pública, fica evidente o caráter discriminatório desta. Assim, ao observarmos quais são os cursos que estão reservados aos trabalhadores, identificamos os de pouco prestígio social e de baixa remuneração. Tal fato ficou evidente em nossa pesquisa quando 71% dos respondentes declararam que o curso de Pedagogia não era o curso que eles desejavam fazer.

Quando observamos apenas a aparência social tendemos a acreditar que o sucesso ou o fracasso da pessoa realmente dependem do desejo e força de vontade individuais. É por esse motivo que a classe subalterna busca a educação enquanto mecanismo de superação das desigualdades materiais, pois, conforme Cunha (1978, p. 122), ela sabe pela prática cotidiana que o diploma serve para limitar o seu acesso aos cargos mais prestigiosos, melhores remunerados e que dão poder.

Entretanto, essa percepção fundamentada apenas pela aparência social nos leva a fazer uma análise invertida das tramas sociais. Isso porque a aparência nos leva a crer que a educação é a grande responsável pela distribuição de renda, enquanto na verdade, a renda é a grande responsável pelo sucesso, permanência e prolongamento escolar.

Ao nos apropriarmos da realidade concreta desses egressos, em sua totalidade, percebemos que a verdadeira natureza da educação na sociedade capitalista não é promover a equalização social. Antes, ao contrário do que pensávamos, é um aparelho, que preserva e muitas vezes até reforça as desigualdades sociais.

Em nossa análise, verificamos que a turma 2002-2005 do curso noturno de Pedagogia da UEG Inhumas é composta basicamente por trabalhadores-estudantes, visto que 88% dos pesquisados declararam a necessidade de colaborar com as despesas domésticas no período em que cursavam o ensino superior. Constatamos



ainda que esse grupo empreendeu grande esforço para concluir o curso superior, ainda que suas condições exigissem grande sacrifício físico e financeiro. O sacrifício físico fica evidente quando observamos que 88% desses egressos trabalhavam e estudavam. Quanto à jornada de trabalho, 47% deles realizavam uma jornada de 8 horas diárias. Além disso, 76% dos egressos gastavam acima de uma hora no trajeto para a universidade. O sacrifício financeiro ficou evidente, uma vez que, tendo necessidade de trabalhar e estudar e, em 47% contribuir com as despesas financeiras da família, percebemos que os gastos com transporte e material didático comprometia parte do orçamento desses trabalhadores.

Verificamos que, mesmo com a contribuição financeira desses egressos, a renda familiar não passava de 5 salários mínimos, para 29% dos pesquisados; e a renda familiar, para 59%, era de no máximo 3 salários mínimos. Contudo, devido às condições financeiras que lhes exigia trabalhar, 76% somente poderiam estudar no período noturno. A pesquisa revelou que estudar no período noturno não era novidade para 59% deles, pois já haviam feito o ensino médio nesse período, exatamente porque 47% deles estavam inseridos no mercado de trabalho desde os 16 anos de idade.

Mesmo diante de tantos sacrifícios - em que 72,5% acreditavam que trabalhar e estudar prejudicava os estudos e 53% considerava o tempo gasto em estudo insuficiente para a formação -, 76% dos egressos declararam não pensar em desistir de estudar para trabalhar. Isso demonstra o valor atribuído à educação, em uma realidade de baixa escolaridade: em 71% dos casos a formação dos pais alcança até o ensino fundamental completo; e das mães, em 58,8%, o ensino fundamental incompleto.

Entretanto, verificamos que devido ao desafio imposto pela falta de tempo e pelo cansaço físico e mental, 88% egressos não participaram de nenhum grupo de pesquisa, e apenas 17,6% frequentavam a biblioteca.

Esses egressos, apresentavam na época da graduação um perfil bem definido: com idade variando entre 20 e 30 anos; 82% eram provenientes da rede pública; 47% escolheu o curso pela relação candidato/vaga; 94% eram mulheres, solteiras (76%) e sem filhos (82%); em 76% dos casos lutavam por um objetivo principal, que era a aquisição de formação profissional, quesito essencial para quem deseja melhorar as condições de trabalho e renda.

Pelos dados levantados, ficou evidente que o ensino superior trouxe melhores condições de sobrevivência e reprodução para esses egressos, além de propiciar a inserção no mercado de trabalho, pois 82% disseram trabalhar na educação e 88% se declararam servidores públicos. Entretanto, embora a renda desses trabalhadores tenha melhorado, percebemos que não abandonaram sua condição de trabalhadores, pois ainda necessitam vender sua força trabalho em prol de sua sobrevivência.

Embora sobre a educação pese a responsabilidade pelo desenvolvimento social, a sua valorização em termos econômicos não acompanha seu grau de importância. Esse fato se comprova por meio da pesquisa realizada entre 2009 e 2012 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que lançou o boletim denominado “Radar nº 27”, onde trouxe o mapeamento das ocupações com maiores ganhos salariais entre esse período. Nele verificamos que os cursos superiores voltados para as licenciaturas são os de menor remuneração e ocupam a 46ª posição, quando comparados a outras carreiras universitárias.

Constamos que esses trabalhadores, embora reconheçam que sua vida financeira melhorou, ainda se sentem desvalorizados. Dos egressos, 57% realizam uma jornada diária de trabalho de 8 horas ou mais; e, 88% necessitam ajudar no orçamento familiar. Essa jornada de trabalho, para quem trabalha em educação, indica que esses trabalhadores se desdobram para trabalhar em dois ou mais empregos, fato preocupante, visto que o trabalho do professor se expande para além do estabelecimento de ensino. Mesmo assim, conforme constatamos, muitos ainda estão desprovidos de alguns bens de serviço, como: ar condicionado (59%), telefone fixo (41%), automóvel (24%), computador (18%), TV por assinatura (47%), assinatura de jornais e/ou revistas (59%), além de outros indicados neste trabalho.

Nessas condições, de ainda pertencente à classe trabalhadora, voltar a estudar significaria voltar a ser trabalhador-estudante, a ter de enfrentar novos desafios e de transpor barreiras, que para 47% dos egressos somente valeria a pena se tais esforços fossem revertidos em ganhos financeiros. Destaca-se, porém, que para 18% dos egressos nenhum motivo os faria voltar a estudar.

Portanto, pelo estudo realizado ao longo deste trabalho, comprovamos o que Marx (1996) disse em relação ao trabalho/educação na sociedade capitalista: que este se tornou explorador, desumano e alienante. Segundo Kuenzer (1985), a alienação possui um conteúdo objetivo, definido na pobreza material e espiritual do trabalhador que produz riqueza para outros. O produto do trabalho se torna apenas meio de

subsistência para o trabalhador. Nesses termos, sua vida se assemelha à dos animais, em que a única expectativa é comer, beber e morrer. É por isso que o trabalho se torna destituído de sentido. Tonet (2013), citando Marx, argumenta que o trabalho deixa de ser parte da vida do trabalhador e se transforma em um sacrifício da sua vida.

Portanto, Tonet (2013, p. 6) aponta que há um desafio a ser enfrentado: converter o trabalho/educação em formação humana integral, para que todos tenham acesso “aos bens materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano”, sem exploração do homem pelo homem, o que não é possível na sociedade capitalista, em que o fundamento é a desigualdade social.

Nesse sentido, a luta dos trabalhadores por mais escolarização deve continuar, pois esta é uma ferramenta que ele possui para se munir teórica e praticamente, para a construção de uma nova sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lucia Carpi; RIBEIRO, Marcos Venício Toledo. **História da sociedade brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ANDES. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Caderno ANDES**, Brasília, n. 25, p. 1-41, ago. 2007.

APPLE, Michael Whitman. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (64), 14/23, fev. 1988.

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Refletindo sobre a UEG: o programa licenciatura plena parcelada de pedagogia para trabalhadores da educação. **Anais do II Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias**. 2013. Disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/selt/article/view/3733/pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano**. 1979. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BOSCHETTI, Vania Regina. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 221-229, set. 2007. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/27/art18\\_27.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/27/art18_27.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 13. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Trad. de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 1ª reimpr. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Gráfica do Senado, 1996.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

BRZEZINSKI, Íria. Escola Normal de Goiás: nascimento, apogeu, ocaso, (re)nascimento. *In:* ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua. **As Escolas Normais no Brasil:** do Império à República. Campinas: Alínea, 2008. p. 279-298.

\_\_\_\_\_. Política em Marx: concepção em alguns escritos. Anpae. **Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração**, 2011, CD Rom. ISBN 16773802

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. *In:* \_\_\_\_\_. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo:** leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação Superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB. *In:* BRZENZINSKI, I. **LDB/ 1996 Contemporânea:** contradições, tensões e compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 256-285.

CARDOSO, Ruth Vilaça Correia Leite; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 9, n. 26, 1994.

COSTA, Sílvio. O trabalho como elemento fundante da humanização. **Revista Estudos**, Goiânia: UCG, v. 22, nº ¾, p. 171-188, jul./dez., 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica:** o ensino superior na República Populista. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã:** o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. Análise sobre o pensamento sobre o ensino superior no Brasil. **Síntese**. Rio de Janeiro: abr./jun. 1978.

\_\_\_\_\_. Ensino superior e universidade no Brasil. *In:* LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 152- 204.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação contemporânea, *Cadernos de Pesquisa*, 81, 1992, p. 33-44.

DANTAS, Éder; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. **ANPED**. Anais da 32ª Reunião. 2009. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007

DUARTE, Pedro Henrique Evangelista e GRACIOLLI, Edílson José. **A teoria da dependência**: interpretações sobre o (sub)desenvolvimento na América Latina. Artigo apresentado no V Colóquio Internacional Marx e Engels. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Documents/disserta%C3%A7%C3%A3o/Nova%20pasta/teoria%20da%20dependencia.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: USP/Nupes, 2003 (Documento de Trabalho, 3/03).

DURHAM, Eunice Ribeiro. Universidade e desenvolvimento. **Revista interesse nacional**. Ano 3, n. 10, jul./set., 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Trad. Lourenço Filho, Edições Melhoramento, São Paulo, 4. ed. 1955, p. 25-56.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. *In*: IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociedade e consciência**: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira (Org.). **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**: (1964-1985). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Textos & Formas LTDA, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação superior: graduação**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

KELNIAR Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILLI, Rosângela Maria. **A teoria do capital humano**: revisitando conceitos. VIII Encontro da Produção Científica e Tecnológica, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Alagoas: Editora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), 2012.

MANCIBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). ANPED. **Anais da 37ª Reunião**. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

MARSHALL, Alfred. **Principles of Economics**. 3. ed. London: Macmillan and Co., 1895. Disponível em: <[http://teaching.up.edu/Ecn121/Principles\\_of\\_Economics.pdf](http://teaching.up.edu/Ecn121/Principles_of_Economics.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. Mercadoria. *In: O Capital: crítica da economia política*. Livro I, Vol. 1. Tradução: SANT'ANNA. Reginaldo. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 55-105.

\_\_\_\_\_. **O capital**. VOLUME I e II Apresentação de Jacob Gorender; Coordenação e revisão de Paul Singer; Trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe; Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

\_\_\_\_\_. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho; ARAÚJO, José Carlos Souza. (2008). A Universidade Federal de Goiás (UFG) como promotora da expansão e da interiorização do ensino superior. [online] *In: Anais da VIII Jornada do HISTEDBR*. VIII Jornada do HISTEDBR 2008, Campinas -SP, v. único, p. 01-21.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. A relação entre trabalho e estudo: uma reflexão sobre as estudantes dos cursos noturnos de Pedagogia. **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, n. 20, p. 51-68, jun. 2012.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: Possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação**. 2010. 192f. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2010.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica**. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2000.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul./dez. 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.



NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **A ilusão pedagógica 1930-1945: estado, sociedade e educação em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

NETO, Afonso Cavalheiro. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. 2006. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Afonso\\_Cavalheiro\\_Neto.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Afonso_Cavalheiro_Neto.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OECD. **Education at a Glance 2015: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jandernaide Rezende. Ensino superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-268, maio/ago. 2010.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. 7. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2015.

PINTO, Andréia Guilhen. **Formação inicial de professores: crises na formação ou formandos em crises?** Anais do IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/12\\_28\\_45\\_3014-6889-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_28_45_3014-6889-1-PB.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2016.

POCHMANN, Márcio; BORGES, Altamiro. **“Era FHC”**: a regressão do trabalho. São Paulo: Anita Garibaldi, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 12. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2002.

RODRIGUES, José. A Educação-Mercadoria e a Mercadoria-Educação. In: **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5-26. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SADER, Emir. A exploração. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **7 pecados do capital**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **O futuro da universidade entre o possível e o desejável.** Texto da exposição apresentada no Fórum “Sabedoria Universitária” realizado na Unicamp em 10 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/O\\_futuro\\_da\\_universidade\\_Dermeval\\_Saviani.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/O_futuro_da_universidade_Dermeval_Saviani.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. **Anped.** 31ª Reunião Anual. 2009. Disponível em: <[http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos\\_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt05%20-%20dermeval%20saviani.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt05%20-%20dermeval%20saviani.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano.** Investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contraideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Nivaldo Correia da. Hegemonia, Estado e sociedade em Gramsci. **Revista Saber Acadêmico 12:** jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista12/pdf/artigos/07.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-Nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações:** investigação sobre a natureza e suas causas. vol. I e II. Título original: *An inquiry into the nature and causes of wealth of nations*. Pinheiros, SP: Nova Cultural, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. *In*: \_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRINDADE, Hégio. Universidade, ciência e Estado. *In*: \_\_\_\_\_. **Universidade em ruínas: na república de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 9-23.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Relatório de autoavaliação institucional**: ano base 2014. Anápolis, GO: Gerência de Avaliação Institucional, 2015. Disponível em:  
<[https://issuu.com/gerenciadeavaliacaoinstitucional/docs/relat\\_\\_rio\\_de\\_autoavalia\\_\\_o\\_da\\_ue](https://issuu.com/gerenciadeavaliacaoinstitucional/docs/relat__rio_de_autoavalia__o_da_ue)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório geral de autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás**: ano base 2008. Goiânia, GO: Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional, 2010. Disponível em:  
<[http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao\\_institucional2/conteudoN/809/relatorio\\_2008.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/809/relatorio_2008.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

## APÊNDICE A – Questionário para os alunos egressos

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**

*Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa: “O ensino superior noturno e o trabalhador”, coordenado pela profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.*

*Este questionário deve ser respondido por egressos do curso de Pedagogia da turma 2002-2005, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Inhumas, na modalidade presencial.*

*Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.*

*Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente sua presteza.*

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Dados Pessoais

#### 1- Sexo:

- a.  masculino  
 b.  feminino  
 c.  não respondeu

#### 2- Idade:

- a.  27/28 anos  
 b.  29/30 anos  
 c.  31/32 anos  
 d.  33/34 anos  
 e.  35/36 anos  
 f.  37/38 anos  
 g.  acima de 39 anos  
 h.  não respondeu

#### 3- Como você se considera:

- a.  negro  
 b.  pardo  
 c.  branco  
 d.  índio  
 e.  outros  
 f.  não respondeu

### Dados educacionais anteriores ao período de graduação no curso de Pedagogia:

#### 4- Você cursou o Ensino Médio de 1º ao 3º ano:

- a.  na rede pública  
 b.  na rede privada  
 c.  parte na rede pública, parte na rede privada  
 d.  em rede conveniada  
 e.  não respondeu

#### 5- Como você avalia o Ensino Médio que cursou?

- a.  excelente  
 b.  muito bom  
 c.  bom  
 d.  regular  
 e.  ruim  
 f.  péssimo  
 g.  não respondeu

#### 6- Você cursou o Ensino Fundamental em qual modalidade:

- a.  regular  
 b.  supletivo  
 c.  não respondeu

#### 7- Qual foi o turno em que cursou o Ensino Médio?

- a.  diurno  
 b.  noturno

#### Antes de ingressar no ensino superior:

	Sim	Não	Não respondeu
8- Frequentou cursinho pré-vestibular?	A	B	C
9- Você terminou o Ensino Médio e ingressou no Ensino Superior a seguir?	A	B	C
10- Você parou de estudar alguma vez em sua vida?	A	B	C

**11- \* (Para os que pararam de estudar). Se parou de estudar, quantas vezes e por quanto tempo?**

- a.  1 vez
- b.  2 vezes
- c.  3 vezes
- d.  4 vezes
- e.  mais de 4 vezes
- f.  não respondeu

**12- Qual o nível de instrução do seu pai?**

- a.  sem escolaridade
- b.  ensino fundamental incompleto
- c.  ensino fundamental completo
- d.  ensino médio incompleto
- e.  ensino médio completo
- f.  superior incompleto
- g.  superior completo
- h.  pós-graduação
- i.  não respondeu

**13- Qual o nível de instrução da sua mãe?**

- a.  sem escolaridade
- b.  ensino fundamental incompleto
- c.  ensino fundamental completo
- d.  ensino médio incompleto
- e.  ensino médio completo
- f.  superior incompleto
- g.  superior completo
- h.  pós-graduação
- i.  não respondeu

**14- Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- a.  Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- b.  Na indústria.
- c.  Na construção civil.
- d.  No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- e.  Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- f.  Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- g.  Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- h.  Na própria residência em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc.).
- i.  Trabalho doméstico, em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos etc.).
- j.  No lar (sem remuneração).
- k.  Não trabalha.
- l.  Não sei.

- m.  Outro. Por favor, especifique:

\_\_\_\_\_

**15- Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- a.  Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- b.  Na indústria.
- c.  Na construção civil.
- d.  No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- e.  Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- f.  Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- g.  Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- h.  Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc.).
- i.  Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- j.  No lar (sem remuneração).
- k.  Outro.
- l.  Não trabalha.
- m.  Não sei.
- o.  Outro. Por favor, especifique.

\_\_\_\_\_

**Dados relacionados ao ensino superior de Pedagogia, cursado na UEG Inhumas, turma 2002-2005**

**16- Quais os motivos que te levaram a escolher a Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus de Inhumas, para cursar o Ensino Superior?**

- a.  por estar perto da minha casa
  - b.  por estar perto do meu trabalho
  - c.  pela influência dos amigos
  - d.  pela influência da família
  - e.  porque a Instituição oferece qualidade de ensino
  - f.  porque já trabalhava na área
  - g.  falta de opção
  - h.  devido à relação candidato/ vaga
  - i.  outros (especifique)
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- j.  não respondeu

**17- Você desejava fazer outro curso superior?**

- a.  sim
- b.  não
- c.  não respondeu

**18- Em relação à opção do turno em que você estudou:**

- a.  Só podia estudar no período noturno.
- b.  Gostava de estudar no período noturno, mas podia estudar em outro período.
- c.  Nenhuma das opções descreve meu caso
- d.  não respondeu

**19- Quanto tempo gastava para perfazer o percurso até a universidade em que estudou?**

- a.  de 10 à 30 minutos
- b.  de 31 minutos à 1 hora
- c.  de 1 h e 01 min à 1 h e 30 min
- d.  de 1 h e 31 min à 2 horas
- e.  mais de 2 horas

**20- Qual era a renda da sua família, no período de sua graduação?**

- a.  Até 1 salário mínimo
- b.  Mais de 1 até 2 salários mínimos
- c.  Mais de 2 até 3 salários mínimos
- d.  Mais de 3 até 5 salários mínimos
- e.  Mais de 5 até 8 salários mínimos
- f.  Mais de 8 até 10 salários mínimos
- g.  Mais de 10 salários mínimos
- h.  não respondeu

**21- Enquanto cursava o ensino superior de Pedagogia, a sua família:**

- a.  necessitava totalmente de sua ajuda financeira
- b.  necessitava parcialmente de sua ajuda financeira
- c.  não necessitava de sua ajuda financeira e te sustentava em seus estudos
- d.  não necessitava de sua ajuda financeira, mas você exercia atividade remunerada para o seu auto sustento
- e.  outros (por favor, especifique)

**22- \*Responda apenas quem exercia algum tipo de atividade remunerada durante o período de graduação. Em relação ao tempo destinado ao trabalho:**

- a.  Trabalhava menos de quatro horas por dia
- b.  Trabalhava quatro horas por dia
- c.  Trabalhava seis horas por dia
- d.  Trabalhava oito horas por dia
- e.  Trabalhava mais de oito horas por dia
- f.  não respondeu

**23- Se você trabalhou durante seus estudos, com que idade você começou a exercer atividade remunerada?**

- a.  Antes dos 14 anos.
- b.  Entre 14 e 16 anos.
- c.  Entre 17 e 18 anos.
- d.  Após 18 anos.
- e.  Nunca trabalhei enquanto estudava

**24- Já pensou em desistir de estudar para trabalhar?**

- a.  sim, devido às dificuldades financeiras
- b.  sim, devido ao desgaste físico
- c.  não, estudar era prioridade, ainda que significasse grandes sacrifícios
- d.  não, porque eu não trabalhava
- e.  outros (especifique)

---



---



---



---

**25- \* (Apenas para quem trabalhava e estudava durante o curso de Pedagogia). O seu rendimento escolar foi inferior em relação aos seus colegas que só estudavam?**

- a.  sim
- b.  não
- c.  não respondeu

**26- \* (Esta questão deve ser respondida apenas pelo(a) egresso que trabalhava e estudava). Em relação ao fato de estudar e trabalhar:**

- a.  Não vejo problema
- b.  Os estudos ficam prejudicados
- c.  O trabalho fica prejudicado
- d.  Tanto trabalho como estudo ficam prejudicados
- e.  não respondeu

**27- \*(Questão apenas para quem exercia atividade remunerada durante o curso). Sua renda individual era de:**

- a.  Até 1 salário mínimo
- b.  Mais de 1 até 2 salários mínimos
- c.  Mais de 2 até 3 salários mínimos
- d.  Mais de 3 até 5 salários mínimos
- e.  Mais de 5 até 8 salários mínimos
- f.  Mais de 8 até 10 salários mínimos
- g.  Mais de 10 salários mínimos
- h.  não respondeu

**28- Estado civil ao iniciar o curso:**

- a.  solteiro
- b.  casado
- c.  união consensual
- d.  viúvo
- e.  divorciado
- f.  separado

- g.  não respondeu

**29- Tinha filhos? ( Em caso negativo, vá para a questão 34).**

- a.  sim  
b.  não  
c.  não respondeu

**30- Quantos filhos você tinha?**

- a.  um filho  
b.  dois filhos  
c.  três filhos  
d.  mais de três filhos  
c.  não respondeu

**31- Qual era a idade de seus filhos?**

- a.  0 a 3  
b.  4 a 6  
c.  7 a 10  
d.  11 a 16  
e.  17 a 21  
f.  Acima de 21  
g.  não respondeu

**32- Quem cuidava dos filhos?**

- a.  a mãe da(s) criança(s)  
b.  o pai da(s) criança(s)  
c.  os avós  
d.  a babá  
e.  os irmãos mais velhos  
f.  os outros familiares  
g.  os vizinhos  
h.  ficam na creche  
i.  ficam só  
j.  outro.  
k.  não respondeu

**33- Quantas pessoas moravam na sua casa (contando com você)?**

- a.  uma pessoa  
b.  duas pessoas  
c.  três pessoas  
d.  quatro pessoas  
e.  cinco pessoas  
f.  mais de cinco pessoas  
g.  não respondeu

**34- Quem se ocupava da maioria das tarefas domésticas?**

- a.  o trabalho é igualmente distribuído  
b.  o pai  
c.  a mãe  
d.  doméstica contratada  
e.  você  
f.  outra pessoa  
g.  não respondeu

**Você acredita que o fato de ser mulher...**

	Sim	Não	Às vezes	Não respondeu
<b>35- Dificulta às pessoas fazerem um curso superior?</b>	A	B	C	D
<b>36- Dificulta à pessoa inserir-se no mercado de trabalho?</b>	A	B	C	D

**37- Você acredita que o curso superior te proporcionou maiores chances no mercado de trabalho?**

- a.  Sim  
b.  Não  
c.  Às vezes  
d.  não respondeu

**38- Você já repetiu alguma disciplina do seu curso?**

- a.  Sim  
b.  Não  
c.  não respondeu

**39- Você tem participado de atividades extracurriculares (Simpósios, Encontros, Congressos, Seminários entre outros)?**

- a.  Sim  
b.  Não  
c.  não respondeu

**Dados relacionados às atividades de ensino-aprendizagem do curso.**

**40- Em relação ao tempo de estudo, enquanto cursava Pedagogia:**

- a.  Estudava apenas no horário das aulas  
b.  Estudava duas horas por dia  
c.  Estudava de três a quatro horas por dia  
d.  Estudava de cinco a oito horas por dia  
e.  Estudava apenas nos finais de semana  
f.  não respondeu  
g.  Outro (por favor, especifique)

---



---



---



---



---

**41- Em relação ao tempo de estudo, você considera este tempo suficiente para sua formação?**

- a.  Sim
- b.  Não
- c.  não respondeu

**42- Você tinha o hábito de frequentar a biblioteca de sua Instituição de Ensino Superior?**

- a.  Sim
- b.  Não
- c.  Às vezes
- d.  não respondeu

**43- \* (Esta pergunta deve ser respondida pelo(a) egresso que respondeu NÃO na opção anterior). Os motivos para pouca frequência à Biblioteca são:**

- a.  Não tinha tempo para frequentar a biblioteca
- b.  Não havia livros que me interessavam na biblioteca
- c.  Não gostava de pesquisar na biblioteca
- d.  Os professores não solicitavam
- e.  Nenhuma opção é o meu caso
- f.  não respondeu

**44- A Instituição de Ensino em que você estudou ofertava participações em grupos de pesquisa?**

- a.  sim
- b.  não

**45- Você fez parte de grupos de pesquisa de sua ou de outra Instituição de Ensino Superior?**

- a.  Sim
- b.  Não
- c.  não respondeu

**46- O Programa da Instituição em que estudou, apoiava a participação dos estudantes em eventos de caráter científico (congressos, encontros, seminários, etc.)?**

- a.  Sim, sem restrições, com recurso financeiro e dispensa de presença às aulas para os que participavam.
- b.  Sim, com dispensa de presença às aulas para os que participam, mas com recurso financeiro somente para os que apresentavam trabalho.
- c.  Sim, mas apenas com dispensa de presença às aulas para os que participavam.
- d.  Sim, mas apenas quando a participação se dava por iniciativa da própria IES.
- e.  Não apoiava de modo algum.
- f.  Outro ( por favor, especifique)

---



---



---

**47- Como você avalia o nível de exigência do curso?**

- a.  Deveria ter exigido muito mais de mim.

- b.  Deveria ter exigido um pouco mais de mim.
- c.  Exigiu de mim na medida certa.
- d.  Deveria ter exigido um pouco menos de mim.
- e.  Deveria ter exigido muito menos de mim.

**48- Na sua Instituição de Ensino Superior o Trabalho de Conclusão de Curso foi:**

- a.  Monografia
- b.  Artigo científico
- c.  Relatório de pesquisa
- d.  Outro
- e.  não respondeu

**49- O seu Trabalho de Conclusão de Curso em sua Instituição de Ensino Superior foi feito:**

- a.  Individualmente
- b.  Em grupo de até dois alunos
- c.  Em grupos de até três alunos
- d.  Em grupos de até quatro alunos
- e.  Em grupos de cinco ou mais alunos
- f.  não respondeu

**50- Como você avalia o Ensino Superior de Pedagogia que cursou?**

- a.  excelente
- b.  muito bom
- c.  bom
- d.  regular
- e.  ruim
- f.  péssimo
- g.  não respondeu

**51- Qual você considera a principal contribuição do curso?**

- a.  A obtenção do título.
- b.  A aquisição de cultura geral.
- c.  A aquisição de formação profissional.
- d.  A aquisição de formação teórica.
- e.  Melhores perspectivas de ganhos materiais

**52- Seus professores demonstravam domínio atualizado das disciplinas ministradas?**

- a.  Sim, todos.
- b.  Sim, a maior parte deles.
- c.  Sim, mas apenas metade deles.
- d.  Sim, mas menos da metade deles.
- e.  Não, nenhum deles.

**53- Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes discutiam o programa de ensino com os estudantes?**

- a.  Sim, todos.
- b.  Sim, a maior parte.
- c.  Sim, mas apenas cerca da metade.
- d.  Sim, mas menos da metade.



e.  Nenhum discute. (Neste caso, passe para a questão 57)

**54- Os programas de ensino continham todos os seguintes aspectos: ementa, objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação e bibliografia da disciplina?**

- a.  Sim, todos continham.  
 b.  Sim, a maior parte continham.  
 c.  Sim, mas apenas cerca da metade continham.  
 d.  Sim, mas apenas menos da metade continham.  
 e.  Não, nenhum continham.

**55- Em que medida as orientações contidas nos programas de ensino foram relevantes para os estudantes no desenvolvimento do curso?**

- a.  Foram altamente relevantes.  
 b.  Foram relevantes.  
 c.  Foram medianamente relevantes.  
 d.  Foram de pouca relevância.  
 e.  Não foram relevantes.

**56- Que técnica de ensino a maioria dos professores tem utilizado, predominantemente?**

- a.  Aulas expositivas (preleção).  
 b.  Aulas expositivas, com participação dos estudantes.  
 c.  Aulas práticas.  
 d.  Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula.  
 e.  Outra.

**57- Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores, quanto à adequação aos objetivos do curso?**

- a.  Bastante adequados.  
 b.  Adequados.  
 c.  Parcialmente adequados.  
 d.  Pouco adequados.  
 e.  Inadequados.

**58- Que tipo de material, dentre os abaixo relacionados, é/foi mais utilizado por indicação de seus professores durante o curso?**

- a.  Livros-texto e/ou manuais.  
 b.  Apostilas e resumos.  
 c.  Cópias de trechos ou capítulos de livros.  
 d.  Artigos de periódicos especializados.  
 e.  Anotações manuais e cadernos de notas.

**59- Você qualifica a sua formação pedagógica como:**

- a.  bancária/tradicional  
 b.  emancipatória/crítica  
 c.  idealista pragmática ( Dewey e escolanovismo)

- d.  reprodutivista/conteudista  
 e.  outros  
 f.  não respondeu

**60- Quanto aos recursos audiovisuais utilizados pelos docentes durante o curso de Pedagogia:**

- a.  Amplo e adequado.  
 b.  Amplo, mas inadequado.  
 c.  Restrito, mas adequado.  
 d.  Restrito e inadequado.  
 e.  Meu programa não dispõe desses recursos/meios.

**61- Meios de tecnologia educacional com base na informática.**

- a.  Amplo e adequado.  
 b.  Amplo, mas inadequado.  
 c.  Restrito, mas adequado.  
 d.  Restrito e inadequado.  
 e.  Meu programa não dispõe desses recursos/meios.

**62- Que instrumentos de avaliação a maioria dos seus professores adotava, predominantemente?**

- a.  Provas escritas discursivas.  
 b.  Testes objetivos.  
 c.  Trabalhos de grupo.  
 d.  Trabalhos individuais.  
 e.  Provas práticas.

**63- Como foi a disponibilidade dos professores do curso, na Instituição, para orientação extraclasse?**

- a.  Todos têm disponibilidade.  
 b.  A maioria tem disponibilidade.  
 c.  Cerca da metade tem disponibilidade.  
 d.  Menos da metade tem disponibilidade.  
 e.  Nenhum tem disponibilidade.

**Que condições você acha que a universidade deve (ou deveria) oferecer para o(a) estudante que trabalha...**

	SIM	NÃO
<b>64- Horário flexível</b>	A	B
<b>65- Menor carga de trabalho ou de tarefas extraclasse</b>	A	B
<b>66- Programa de recuperação de notas</b>	A	B
<b>67- Abono de faltas</b>	A	B
<b>69- Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada</b>	A	B
<b>70- Aulas de revisão da matéria aos interessados</b>	A	B

**Aspectos gerais atuais:****71- Estado civil:**

- a.  solteiro
- b.  casado
- c.  mora junto
- d.  viúvo
- e.  divorciado
- f.  separado
- g.  não respondeu

**72- Tem filhos? \* Em caso negativo, vá para a questão 77.**

- a.  sim
- b.  não
- c.  não respondeu

**73- Quantos filhos você tem?**

- a.  um filho
- b.  dois filhos
- c.  três filhos
- d.  mais de três filhos
- e.  não respondeu

**74- Quantos filhos em idade escolar você tem?**

- a.  um filho
- b.  dois filhos
- c.  três filhos
- d.  mais de três filhos
- e.  não respondeu
- f.  nenhuma

**75- Que escola(s) que o(s) seu(s) filho(s) frequentam?**

- a.  escola pública
- b.  escola particular
- c.  escola conveniada
- d.  não frequenta escola ainda
- e.  já está formado
- f.  outro (por favor, especifique)

---



---



---



---



---

**76- Se o(s) seu(s) filho(s) frequenta(m) a escola privada (s), ou você está pensando em colocar seu filho(s) em escola particular, por que você fez essa escolha?**

- a.  Desenvolver habilidades de pensamento crítico
- b.  Habilidades acadêmicas melhoradas (por exemplo, leitura, escrita e/ou matemática)
- c.  Devido a relação professor/aluno
- d.  Limpo, organizado e salas de aula atraentes

- e.  Mais programas de enriquecimento (por exemplo, arte, música e desporto)
- f.  Outro (por favor, especifique)

---



---



---

**77- Como você se sustenta?**

- a.  vivo com a minha própria renda
- b.  sou sustentado pela família
- c.  sou sustentado por parentes
- d.  ajuda do governo
- e.  não respondeu

**78- Quantas pessoas moram na sua casa?**

- a.  uma pessoa
- b.  duas pessoas
- c.  três pessoas
- d.  quatro pessoas
- e.  mais de quatro pessoas
- f.  outros
- g.  não respondeu

**79- Quantas pessoas trabalham na sua casa?**

- a.  uma pessoa
- b.  duas pessoas
- c.  três pessoas
- d.  quatro pessoas
- e.  mais de quatro pessoas
- f.  outros
- g.  não respondeu

**80- Quantidade de pessoas que colaboram com a despesa da sua casa:**

- a.  uma pessoa
- b.  duas pessoas
- c.  três pessoas
- d.  quatro pessoas
- e.  mais de quatro pessoas
- f.  não respondeu

**81- Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar?**

- a.  você mesmo
- b.  cônjuge/companheiro(a)
- c.  pai
- d.  mãe
- e.  outra pessoa. Qual?

---

**82- Você ajuda no sustento da família?**

- a.  sim
- b.  não (Neste caso, vá para o item 84)
- c.  não respondeu

**83- Se você ajuda, como?**

- a.  dou toda minha renda para a família
- b.  ajudo com até metade da minha renda
- c.  ajudo com mais da metade da minha renda
- d.  ajudo de vez em quando
- e.  não respondeu

**84- Sua renda familiar é de:**

- a.  Até 1 salário mínimo
- b.  até 3 salários mínimos (até R\$ 2364,00)
- c.  de 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 2364,00 a R\$ 3940,00)
- d.  de 5 a 8 salários mínimos (de R\$ 3940,00 a R\$ 6304,00)
- e.  de 8 a 10 salários mínimos (de R\$ 6304,00 a R\$ 7880,00)
- f.  acima de 10 salários mínimos (acima de R\$ 7880,00)
- g.  não respondeu

**\*As questões de número 85 a 89 devem ser respondidas apenas por quem trabalha.**

**85- Em relação ao seu trabalho:**

- a.  Trabalho com carteira assinada
- b.  Trabalho na informalidade.
- c.  Sou funcionário público
- d.  Possuo contrato temporário
- e.  Estou a procura de trabalho
- f.  não respondeu

**86- Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância)**

- a. Ajudar nas despesas com a casa (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- b. Sustentar a família (esposo(a), filho(s) etc.) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- c. Ser independente (ter meu próprio dinheiro) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- d. Adquirir experiência (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
- e. Custear/pagar meus estudos (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

**87-Quantas horas você trabalha por dia?**

- a.  4 horas
  - b.  6 horas
  - c.  8 horas
  - d.  outro (por favor, especifique)
- 
- 

**88- Sua renda individual é de:**

- a.  até 1 salário mínimo

- b.  até 3 salários mínimos (até R\$ 2364,00)
- c.  de 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 2364,00 a R\$ 3940,00)
- d.  de 5 a 8 salários mínimos (de R\$ 3940,00 a R\$ 6304,00)
- e.  mais de 8 salários mínimos (acima de R\$ 6304,00)
- f.  não respondeu

**89- Atualmente trabalha na Educação?**

- a.  sim
  - b.  não
  - c.  não respondeu
  - d.  outro. Por favor, especifique:
- 

**90- \*(Apenas para quem não trabalha). Há quanto tempo está sem trabalho?**

- a.  até 6 meses
- b.  de 6 meses a um ano
- c.  de um a dois anos
- d.  mais de dois anos
- e.  não respondeu

**91- Atualmente, sua moradia é:**

- a.  própria, mas estou pagando financiamento
- b.  própria, quitada
- c.  alugada
- d.  cedida

**92- \*(Apenas para quem trabalha na Educação). Quanto tempo demorou para ingressar no mercado de trabalho como pedagogo?**

- a.  não exerço a profissão
  - b.  antes da formação acadêmica
  - c.  de 0 a 2 anos após a formação
  - d.  outro (por favor, especifique)
- 
-



**105- Que porcentagem de sua renda é gasta com:**

	0%	De 10 a 20%	De 21 a 30%	De 31 a 40%	De 41 a 50%	Mais de 50%
Salão de beleza						
Prestação de carro						
Secretária doméstica						
Serviços de estética corporal, exercícios físicos, dança etc.						
Poupança						
Curso de línguas						

**106- Você fala outra língua, além do português?**

- a.  sim
- b.  não

**107- Possui renda proveniente de imóveis de aluguel?**

- a.  sim
- b.  não

**108- Cursou ou está cursando alguma pós-graduação?**

- a.  Sim, em nível *lato sensu* (em andamento)
- b.  Sim, concluída (*lato sensu*)
- c.  Sim, em andamento (nível *stricto sensu*)
- d.  Sim, concluída (nível *stricto sensu*)
- e.  Não fiz mas desejo fazer (Por favor, especifique melhor)

**109- Qual principal motivo faria você voltar a estudar ou continuar estudando? (Marque apenas uma resposta)**

- a.  Conseguir um emprego.
- b.  Progredir no emprego atual.
- c.  Conseguir um emprego melhor.
- d.  Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
- e.  Atender às expectativas dos familiares sobre meus estudos.
- f.  Não pretendo voltar a estudar.

**110 - É sindicalizado(a)?**

- a.  sim
- b.  não
- c.  já foi
- d.  não respondeu

**Em caso negativo, qual o motivo da não sindicalização?**

\_\_\_\_\_

**111- Como você avalia o curso Superior de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Campus de Inhumas, quanto à formação recebida e preparação para o mercado de trabalho?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**112- Qual a importância do Ensino Superior para você e sua família?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**113- Como você avalia os ganhos econômico-financeiros propiciados pelo curso superior? O que mudou nesses aspectos?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**114- Que outros aspectos você salientaria como ganho para a sua vida com o curso superior? Descreva-os minuciosamente.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Local e Data

Eu autorizo a coleta, o estudo, a sistematização e a publicação dos resultados dos dados declarados, resguardando o anonimato.

Assinatura