

**TRABALHO E EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO COM EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Work and education:
a study with egresses of the elementary education*

FERREIRINHA, Isabella¹

RESUMO

Este artigo apresenta a pesquisa realizada com alunos egressos do ensino fundamental da rede pública da cidade de Balneário Camboriú, no estado de Santa Catarina. O objetivo foi investigar as trajetórias acadêmicas e profissionais desses sujeitos após concluírem o ensino fundamental. Nesse sentido, o tema em discussão envolve a eficiência do currículo e seu contexto histórico, geográfico e social frente a uma pequena comunidade no contexto da educação e do trabalho. Foi desenvolvido estudo de caso, com coleta de dados realizada por meio de um questionário semiestruturado, aplicado a 70 pessoas que concluíram o ensino fundamental numa mesma escola. Os resultados apresentaram um índice pequeno de egressos trabalhando em funções que exigem curso superior. O índice de conclusão ou andamento do curso superior não chegou à metade da amostra. Entretanto, o nível de satisfação dos respondentes em relação ao seu trabalho foi positivo.

Palavras-chave: Trabalho; Ensino Fundamental; Currículo.

ABSTRACT

This article presents research conducted with students coming from public elementary schools in the city of Camboriú in the state of Santa Catarina, Brazil. The aim was to investigate the trajectories of academic and professional subjects after completing elementary school. In this sense, the subject under discussion involves the efficiency of the curriculum and its historical, geographical and social front of a small community in the context of education and work. Case study was developed with data collection performed by a semi-structured questionnaire applied to 70 people who completed primary school in the same school. The results showed a small index of graduates working in jobs that require college. The rate of progress or completion of the course did not reach the top half of the sample. However, the satisfaction level of respondents in relation to their work was positive.

Keywords: Work; Basic Education; Curriculum.

¹ Mestrado em Educação pela UNIVALI. E-mail: <isabellaferreirinha@ibest.com.br>.

INTRODUÇÃO

Muitos profissionais da educação passam anos trabalhando numa mesma escola e não sabem exatamente o que acontece na vida dos sujeitos que, por quase uma década, frequentaram essa instituição. Isso ocorre principalmente porque poucos alunos, na fase adulta, retornam à escola onde concluíram o ensino fundamental para contar sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. É esse vácuo de informações que se pretende trazer à tona neste estudo.

A pesquisa emergiu da inquietação em quantificar e qualificar o percurso profissional dos egressos do ensino fundamental, a fim de dar à escola subsídios para refletir sobre os seus objetivos frente à realidade apresentada por esses sujeitos em relação às suas ocupações no mercado de trabalho.

Procurou-se resposta para os seguintes questionamentos: Quantos alunos concluíram o ensino médio? Quantos concluíram o ensino superior? Quantos estão cursando o ensino superior? Quais foram as profissões por eles escolhidas? Quais atividades profissionais já tiveram?

A escola onde se desenvolveu a pesquisa é pública e está localizada em área urbana de Balneário Camboriú (SC) — cidade apontada como um dos principais destinos turísticos do Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o município ocupa território de 46,797 km² e tem população de 108.089 habitantes.

De acordo com o Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC, 2011), em 2010 foram efetuadas 10.424 matrículas no ensino fundamental em escolas públicas e 1.827 em instituições privadas de Balneário Camboriú, incluídas, em ambos os casos, as matrículas de alunos da Educação de Jovens e Adultos nas modalidades presenciais e semipresenciais.

A relevância do trabalho consiste em analisar a formação dos alunos concluintes do ensino fundamental e a trajetória de vida destes, suas escolhas e/ou oportunidades de trabalho, com o propósito de subsidiar reflexões sobre os desdobramentos da educação oferecida a esses sujeitos no ensino fundamental.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva de abordagem quantitativa, constituindo-se como levantamento de dados, de sondagem, que consiste na solicitação de informações para posterior análise, associada à pesquisa qualitativa de descrição, por contemplar um estudo de caso.

De acordo com Andrade (2001, p.124), na pesquisa descritiva “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Isso significa que os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador.”

Segundo Yin (2001, p.32), o estudo de caso “investiga fenômenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando

os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Ainda segundo o autor, esse tipo de investigação científica “baseia-se em várias fontes de evidências [e] beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (p.32-33).

A população representa um universo de 1.022 alunos que se formaram no ensino fundamental em uma escola pública de Balneário Camboriú (SC) e a amostra foi composta por 70 ex-alunos. O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, distribuído de forma aleatória para alunos que concluíram o ensino fundamental.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

É POSSÍVEL A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS DISSOCIADA DO PREPARO PARA O TRABALHO?

A preparação para o trabalho é um tema que traz grande preocupação ao ensino no Brasil, principalmente frente às oportunidades do mercado. “Dessa forma, a educação assume papel extremamente significativo na vida desses jovens, pois acreditam que é por meio dela que terão um futuro profissional digno e satisfatório” (RAITZ; PETERS, 2008, p.414).

A compreensão sobre a lógica do mercado capitalista requer que se examinem os fundamentos históricos e teóricos que serviram de base à constituição do Estado Keynesiano² e à Sociedade de Bem-Estar Social.

Essas concepções teóricas são assentadas no modelo de crescimento, pleno emprego e distribuição de renda, que fundamentaria um novo modelo de classes, ou seja, uma organização política e econômica ancorada na afirmação do Estado como agente indispensável no controle da economia. Tais teorias tiveram enorme influência na renovação das doutrinas clássicas e na reformulação da política de livre mercado.

Os conflitos de classes apontados por Marx³ refletiram por longos anos num impulso utópico de “estado de direito” e sustentaram reflexões acerca da compatibilidade entre o trabalho e o capital, a democracia e o capitalismo. No período posterior à segunda guerra mundial, o Estado de Bem-Estar Social coexistiu em caráter reformista, a fim de garantir a harmonia do sistema capitalista e da democracia.

Segundo Bento (2003, p.15), o Estado de Bem-Estar se apresentou em três fases: experimental, de consolidação e de expansão. A fase experimental se refere a “substituir a caridade privada pelo seguro público”; a fase de

² O modelo de Estado Keynesiano, também conhecido como Estado do Bem-Estar Social, foi idealizado pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946). Machado (2006, s/p) aborda as principais contribuições do autor: “Entre as mais relevantes [...] encontram-se: a) a crítica à teoria do *laissez-faire*, até então amplamente dominante, segundo a qual a economia tende naturalmente ao equilíbrio, sem necessidade de intervenção governamental; b) a defesa de um papel mais significativo para os instrumentos de política fiscal na definição e execução das políticas econômicas, até então fortemente dominadas pelos instrumentos de política monetária e cambial; c) a intransigente busca do pleno emprego como objetivo fundamental da política econômica; d) a valorização da contabilidade nacional, que passa a ser vista como elemento essencial para a análise e formulação de políticas econômicas; e) a teoria do multiplicador.”

³ Karl Marx (1818-1883) foi o idealizador do materialismo histórico. “Entendia que o ser humano era ao mesmo tempo social e histórico, objetivo e subjetivo, capaz de criar e de interferir na realidade e transformá-la à sua medida. Nesse processo, ele não só construía o seu mundo concreto, como também a sua fundamentação valorativa” (PASSOS, 2004, p.42).

consolidação é o período da social-democracia, dos ideais de uma sociedade menos dual; e, por fim, a fase de expansão é o modelo baseado nas políticas keynesianas, de intervenção econômica e social pelo Estado.

Com o não suprimento de serviços essenciais à população pelo Estado de Bem-Estar, iniciou-se na década de 1980 o crescimento de movimentos sociais, com espaços públicos e privados interpondo-se nas relações de poder. Como destaca Giddens (2000, p.34), “o espaço se confunde com a própria ordem social, de modo que sem entender a sociedade não se pode interpretar como o espaço é concedido”. Há que se considerar que o espaço “não existe como uma dimensão social independente e individualizada, estando sempre misturado, interligado ou ‘embebido’ [...] em outros valores que servem para a orientação geral” (DAMATTA, 2000, p.31).

Ao abordar esse contexto, Bento (2003) comenta que, em plena era do capitalismo e das políticas sociais de distribuição, surgiu o neoliberalismo e seus adeptos acusaram o Estado de Bem-Estar de destruir as liberdades individuais e de conduzir a sociedade a regimes totalitários.

Sodré (1996, p.7-24) se posiciona contra o movimento neoliberal, argumentando que “um modelo de desenvolvimento que exclua o povo de seus benefícios realmente está em contradição com o seu título”. O autor considera que as mudanças propostas pelo neoliberalismo “e apresentadas como sendo progressistas e propiciadoras do desenvolvimento, contribuem, na verdade, para reforçar a paisagem histórica das desigualdades, o ‘quadro’ de uma sociedade injusta.”

Para Silva (2001), existem três registros – meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana – que são as condições necessárias para encaminhar a humanidade. O indivíduo, como marca da humanidade e da globalização, ressurgiu numa reflexão paradoxal, pois depende do conjunto da sociedade para satisfazer as suas necessidades e, ao mesmo tempo, deve libertar-se da sociedade que lhe impõe limites.

Nessa confusão entre satisfazer as suas necessidades ou libertar-se do aprisionamento é que o ser humano contemporâneo busca a sua cidadania. Como aponta Demo (1995), o desenvolvimento humano, ainda que sustentado, difere-se quanto aos seus fins e meios. Entre um e outro podemos perceber, observando o QUADRO 1, o quanto ainda é deficiente em relação à cidadania plena.

A cidadania é, portanto, reflexo das ações do Estado e o ensino público torna-se também reflexo de como essa cidadania pode ser absorvida quanto aos fins ou aos meios.

As questões filosóficas sempre trouxeram a questão do ser e do dever, e essa ontologia do ser se transformou ao longo do seu contexto histórico, da sua prática e, por que não dizer, até de seu espaço geográfico.

Não é que o ser cidadão tenha atingido a maioria kantiana⁴ e seja superior aos outros seres. Na verdade, as equações dos seres sofrem essa evolução naturalmente, da mesma forma que a sociedade transforma suas atitudes, seus pensamentos e seus comportamentos.

QUADRO 1 - Cidadania

CIDADANIA	
DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTADO – VISÃO MATRICIAL, DINÂMICO-DIALÉTICA	
Com respeito aos FINS	Com respeito aos MEIOS
Equidade	Redistribuição de renda
Equalização das oportunidades	Instrumentalização das relações de mercado
Democracia	Satisfação das necessidades materiais
Direitos humanos	Assistência
Bem comum	Bem-estar
Superar pobreza política	Superar pobreza material
Promover formação do sujeito histórico, coletivamente competente	Garantir subordinação instrumental do mercado
Educação de qualidade para todos	Emprego e renda
Associativismo	Sindicalismo

Fonte: Demo (1995).

As políticas públicas de ensino estão voltadas hoje aos meios, como se verifica em exemplos como: Bolsa Escola, alimentação escolar, uniforme e materiais gratuitos, livros, leite e pão como reforço para os fins de semana. Essa dicotomia entre emancipação e assistência é a contribuição que o Estado impõe à educação, sobrecarregando-a de ações sociais que distorcem a sua contribuição à efetividade da cidadania como fim: equidade, equalização de oportunidades, democracia, bem comum.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO

APESAR DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURRÍCULO APONTAR MUDANÇAS, ESTAS ATENDEM ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS PARA UM FUTURO MELHOR?

As influências das teorias de currículo no mundo, e em especial no Brasil, são importantes para o conhecimento da trajetória do currículo, sendo o lançamento da teoria técnico-linear o primeiro momento para estudar e entender o currículo. Em 1918, o educador estadunidense John Franklin Bobbitt publicou um livro com o título *The curriculum*, que foi o grande referencial da teoria técnico-linear, abordada mais tarde, em 1949, por Ralph Tyler. Sobre essa abordagem, Silva (2003, p.12) destaca:

Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração "teórica" é a "administração científica", de Taylor. No modelo institucional dessa concepção de currículo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril.

O livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, escrito por Tyler (1981), é o referencial para a abertura da discussão sobre currículo. A teoria técnico-

⁴ Rosas e Feitoza (2008) explicam que Kant atribuía o sentido de maioria ao esclarecimento, o que só poderia ocorrer em situação de liberdade, propiciada pelo uso da razão.

linear, também chamada de tradicional, parte de quatro questionamentos: (1) Quais objetivos a escola quer atingir? (2) Quais experiências educacionais devem ser oferecidas para atingir tais objetivos? (3) Como organizar essas experiências? (4) Como saber se tais objetivos foram alcançados? Essas perguntas correspondem a três especificidades da educação: ao currículo (relacionada à questão 1), ensino (questões 2 e 3) e avaliação (questão 4).

Antes da publicação da obra de Bobbitt, John Dewey tinha escrito, em 1902, um livro com o termo currículo no título — *The child and the curriculum* —, no qual demonstrava maior preocupação com as questões de vivências democráticas no currículo, o que não teve relevância para a época. Já Bobbitt, baseado no modelo de organização e administração, e influenciado por Frederick Taylor, defendia que o currículo deveria adotar um modelo que levasse a educação a resultados precisos e mensuráveis.

Para Moreira (2000), as discussões acentuadas na década de 1980 e que fortaleceram a teorização e o confronto do conhecimento escolar não refutaram as contribuições das correntes psicológicas, tanto do construtivismo como do sociointeracionismo, mas deixaram em aberto a principal questão da educação: Como fazer com que as teorias de currículo penetrem as salas de aula e resolvam os problemas sociais de modo que nossos alunos não enfrentem esses problemas na sua vida adulta?

Na década de 1980, o rompimento da classe média com o regime militar ocasionou dilemas de ordem política, social e econômica. Com isso, expandiram-se os movimentos preocupados em refrear problemas como inflação, desemprego, corrupção e deterioração dos serviços públicos. Nessa época, de acordo com Moreira (2000), dois grandes pensadores brasileiros deram impulso a importantes correntes pedagógicas: Dermeval Saviani, com a pedagogia crítico-social dos conteúdos; e Paulo Freire, com a educação popular.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos determina a base comum dos conhecimentos, passível de críticas, tais como: saber sistematizado e centralizado, falta de análise entre conhecimento e poder, e ausência de discussão sobre cultura macro e micro. A perspectiva da educação popular, defendida politicamente pelos partidos de esquerda, valoriza o saber popular. Assim como a primeira, esta também recebeu críticas, tais como: centralidade no professor na tomada de decisões quanto à escolha dos “saberes” da realidade, postura iluminista e ingênua, e a crença no sujeito consciente e centrado.

Na década de 1990, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, mesmo sem o peso da obrigatoriedade, foram adotados por alguns municípios e estados. Para Moreira (2000), há quatro razões para os pesquisadores de currículo se colocarem contrários aos PCN: (1) centralização curricular com conteúdos programáticos e políticas de avaliação; (2) incompatibilidade das ideias locais com as globais; (3) desfiguração da identidade das escolas; (4) retórica neoliberal (desigualdades materiais e simbólicas).

As pedagogias críticas (“de conteúdos” e “educação popular”) provocaram inserções nas reorientações curriculares, sob a perspectiva de ver problemas

da educação brasileira sanados. As duas propostas se equiparam nas ideias do direito da classe oprimida, democracia e cidadania e na gestão democrática, embora os princípios de Paulo Freire tenham sido os dominantes no que se refere às reflexões e práticas da educação.

O currículo é entendido aqui como uma construção cultural que envolve conteúdos, disciplinas, métodos, experiências e objetivos da atividade escolar, “mas estamos concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção” (COSTA, 2001, p.41). Assim, as ações são prescritas e organizadas pela escola.

Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo (BERTICELLI, 2001, p.160).

Portanto, de acordo com o autor, em qualquer acepção de currículo sempre haverá comprometimento com algum tipo de poder, mesmo porque se trata de um espaço “em que se ‘concede a palavra’ ou ‘se toma a palavra’, no jogo das forças políticas, sociais e econômicas” (BERTICELLI, 2001, p.168).

A relação estreita entre currículo e sociedade recebeu o nome de Nova Sociologia da Educação e permitiu a abertura de alguns questionamentos: *O que é valor educativo e o que deve ser transmitido? Quem deve fazer a seleção do currículo? A quem servem os conteúdos ensinados? Como é tratada a cultura das classes populares?*

BUROCRATIZAÇÃO DE CARREIRAS

QUAL A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PARA A DIGNIDADE HUMANA?

Dubar (2005, p.194) discorre sobre a socialização e a construção de identidades sociais e profissionais e aponta a análise de Merton,⁵ que apresenta duas funções em relação à burocratização das carreiras e coloca o diploma como instrumento primordial “que abre, de uma só vez, o acesso ao conjunto de uma carreira profissional no final de um currículo preestabelecido”. O autor afirma que,

assim que a sociologia das profissões sai do estreito âmbito da análise das “profissões liberais ou científicas”, ela depara com dificuldades consideráveis que explicam plenamente sua fragmentação com outros ramos da sociologia: sociologia do trabalho, das organizações, das relações profissionais (DUBAR, 2005, p.193).

O modelo de burocratização das carreiras de Merton apresenta resumidamente cinco etapas: (1) para se fazer reconhecer ou confirmar como profissão, seus praticantes buscam ligar-se a uma instituição; (2) as instituições educacionais são as mais eficazes para instaurar a formação profissional específica; (3) essa formação profissional institucionaliza-se como currículo; (4) as escolas devem se integrar às Universidades, que estipulam os pré-requisitos, o nível de formação até a etapa final que é o

⁵ Robert King Merton (1910-2003) é considerado um teórico fundamental da sociologia da ciência. Nunes (2007, p.159) assinala sua contribuição “com a implantação de um pensamento social na área da medicina [...] sua vocação para a sociologia e o trajeto singular de suas pesquisas, voltadas para temas incomuns no início do século XX, especialmente as relações entre ciência, tecnologia e sociedade”.

diploma; e (5) a formação padronizada e hierarquizada se torna um parâmetro de desenvolvimento de carreiras.

Raitz e Petters (2008) desenvolveram uma pesquisa com alunos do ensino médio quanto aos novos desafios na atualidade e constataram que os jovens ingressam no mundo do trabalho prematuramente.

Considera-se, acerca dos resultados apresentados, que o ideal seria se os jovens pudessem desfrutar de uma formação educacional sólida para, posteriormente, na idade adulta, ingressar no mercado de trabalho. Entretanto, os jovens das camadas populares necessitam trabalhar, conseqüência de uma política sócio-econômica neoliberal, não permitindo que a maioria desses jovens tenha o privilégio de concluir pelo menos o Ensino Médio sem a necessidade de trabalho. Em virtude da situação atual da juventude, é necessário que as Políticas Públicas atendam urgentemente às demandas desses e demais jovens brasileiros, pois anseiam por condições dignas de vida na esfera do trabalho e da educação (RAITZ; PETTERS, 2008, p.415).

Os valores inseridos no currículo escolar estão impregnados das questões que envolvem a formação de cidadãos e esta é tão complexa que, por vezes, não se tem a noção exata do que se deve priorizar: o conhecimento clássico dos currículos por disciplinas, os temas transversais ou a preparação para o trabalho?

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa revelou que a média de idade dos egressos foi de 25,7 anos. Dos entrevistados, 7% estavam em idade de cursar o ensino médio, 15,7% em idade de estar cursando o ensino superior e 82,3% em idade de ter concluído o ensino superior.

Dos 60 respondentes em idade de concluir o ensino médio, 98,3% chegaram ao final dessa fase (81,4% no ensino público e 18,6% no ensino privado) e apenas 1,7% não concluiu.

A escolaridade dos pais dos egressos apresentou um percentual alto de ensino fundamental incompleto: 52,8% para o pai e 57,1% para a mãe. Em relação à conclusão do ensino fundamental, os resultados foram de 8,5% (pai) e 10% (mãe). Quanto ao ensino médio, a pesquisa mostrou os seguintes percentuais: 11,4% e 10% (incompleto) e 14,2% e 12,8% (completo) respectivamente. Com relação ao curso superior, os resultados foram: 2,8% para o pai e 1,4% para a mãe (incompleto); 1,4% para o pai e 5,7% para a mãe (completo). Não responderam ao questionário: 8,5% dos pais e 2,8% das mães. A partir desses dados, pôde-se concluir que os sujeitos da pesquisa superaram seus pais em nível de escolaridade.

Neste estudo observou-se que 85,8% dos respondentes trabalhavam; 11,4% não trabalhavam e 2,8% não responderam. Dos respondentes que trabalhavam, somente 1,6% demonstrou ter insatisfação pelo seu trabalho. Esses dados corroboram a indicação do relatório do Banco Mundial sobre as situações dos jovens: "Três quartos dos e das jovens brasileiros/as afirmam que estão felizes consigo mesmos/as e com suas vidas" (CUNNINGHAM, 2007, p.9).

As ocupações profissionais emergiram a partir da pergunta: Qual a sua função no trabalho? A questão foi respondida por 59 entrevistados. Infere-se que os outros sujeitos da pesquisa não trabalhavam. Constatou-se que 19%

estavam exercendo função que requeria curso superior, o que é demonstrado no QUADRO 2.

QUADRO 2 - Funções profissionais – curso superior

Qual a sua função no trabalho?	Respostas
FUNÇÕES COM CURSO SUPERIOR	
Pedagogo	6
Advogado	2
Professor de Educação Física	1
Professor de História	1
Enfermeira	1

Fonte: Dados da pesquisa (2011)

Os que trabalhavam em funções que exigem ensino médio ou fundamental somaram 81%. Apesar de 31,4% possuírem formação em curso superior, somente 18,6% deles desenvolviam atividades que requer formação superior, enquanto a maior parcela (68,6%) atuava em funções para as quais é necessária formação apenas de ensino médio ou fundamental, como mostra o QUADRO 3.

QUADRO 3: Funções profissionais – ensino médio ou fundamental

Qual a sua função no trabalho?	Respostas
FUNÇÕES COM ENSINO MÉDIO OU FUNDAMENTAL	
Administrativo	13
Atendente, balconista, atendimento ao público	12
Vendedor	4
Repositor	4
Office-boy	2
Agente prisional	1
Árbitro de basquetebol	1
Marceneiro	1
Monitora escolar	1
Pedreiro	1
Policial	1
Atleta	1
Babá	1
Professor de música	1
Designer	1
Técnico em informática	1
Zelador	1
Garçom	1

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

Quando os respondentes foram questionados sobre o sentido do trabalho para eles, pôde-se observar que dentre a hierarquia de necessidades de Maslow,⁶ toda a escala da pirâmide foi citada, no que diz respeito à satisfação tanto das necessidades básicas quanto de estabilidade, afetividade e realização pessoal, como demonstrado no QUADRO 4.

⁶ Abraham Maslow (1908-1970): psicólogo americano conhecido pela proposta motivacional baseada na hierarquia de necessidades em formato de pirâmide. A partir da base da pirâmide se determina a hierarquia: necessidades fisiológicas – de segurança – sociais – estima e realização pessoal, sendo as três primeiras consideradas necessidades primárias e as duas últimas necessidades secundárias (CHIAVENATO, 2009).

QUADRO 4: Sentido do trabalho

Qual o sentido do trabalho?	Nº de respostas
Satisfação e prazer	11
Realização ou desenvolvimento profissional	10
Valorização pessoal	10
Sobrevivência	7
Aprendizagem e crescimento intelectual	6
Fazer amizades e interação com pessoas	5
Enobrecimento e dignidade	4
Sustentar, ajudar ou manter a família	3
Satisfação das necessidades	2
Contribuir para a melhoria do mundo	2

Fonte: Dados da pesquisa (2011)

As respostas demonstraram que, embora os sentidos sejam diversificados, todos levam à emancipação da cidadania. Essa cidadania na vida adulta não pode mais ser assistida, não quer mais as políticas públicas de doações tutelares.

Finalmente, é preciso considerar o fato de que os adolescentes desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto quanto no que se refere a sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência (BRASIL, 1998, p.46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidadania necessária é aquela em que os alunos, agora egressos e adultos, desejam ser capazes de se sustentarem, sobreviverem, serem felizes, autônomos e tomadores de decisões individuais e coletivas.

A ausência epistemológica curricular da atualidade se dá principalmente pelas amarras que a educação se impõe, desde o conhecimento, com a apreensão de todos os conteúdos postos em disciplinas isoladas e limitadas em si mesmas, até os encargos sociais que crescem cada vez mais.

Para Foucault (2006, p.43-44), o conhecimento e o saber constituem fontes de libertação, esclarecimento e autonomia, mas também podem determinar o aprisionamento ao poder e aos discursos dominantes. Continua o autor:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

Dessa forma, o ensino tem uma função mais generalizada. Então formar o quê? Para quê? Para quem? A mesma importância que é dada à valorização da aprendizagem de conteúdos também deveria ser dada à formação de cidadania. Se a escalada, conforme a hierarquia das necessidades de Maslow, não for absorvida em sua totalidade, corre-se o risco de não se chegar ao topo da pirâmide e a cidadania ficar no nível das necessidades primárias.

Os questionamentos lançados se referem à problemática da educação. Ora a vertente profissionalizante é a mais importante, ora a formação de cidadania

é capaz de abarcar toda a demanda; ora é mais válido um profissional especializado (unicidade), ora se prioriza o profissional com conhecimentos diversificados (pluralismo).

Desse modo, o hibridismo ao qual o currículo está associado e a segmentação descompassada (fundamental, médio e superior) o tornam um instrumento desconcertado com a finalidade primária da educação.

Para concluir, a escola tem uma dimensão de formação, mesmo que minimizada de libertação para a transformação da sociedade e do Estado que está por vir. Portanto, Estado e cidadania compõem uma via de mão dupla, assim como a sociedade civil demonstrou ser possível, a partir da década de 1990, fortalecendo o terceiro setor.

A participação da sociedade nas questões públicas tomou forma com os movimentos sociais e nos remetem às revoluções trabalhistas na Inglaterra – Revolução Industrial como alternativa da sociedade em fazer perceber os anseios e as necessidades de determinada parcela da população. Os movimentos sociais nascem com uma ideologia própria, na busca de seus objetivos. Com a ideia da participação e mobilização social, surgem os precursores do terceiro setor e suas vertentes, fundamentando o tripé: Estado – Mercado – Sociedade Civil.

Sendo assim, o fortalecimento da sociedade, seja pelo ensino público, seja pelo trabalho e pela cidadania, irá se estabelecer na interação desse tripé voltado ao bem comum e na busca de uma sociedade mais equitativa e sustentável.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- BENTO, Leonardo Valles. **Governança e Governabilidade na Reforma do Estado**: entre eficiência e democratização. Barueri-SP: Manole, 2003.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.159-175.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: O capital humano das organizações**. 9.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.37-68.
- CUNNINGHAM, Wendy (Coord.). **Jovens em situação de risco no Brasil**. Volume 1: Achados Relevantes para as Políticas Públicas. Brasília: Banco Mundial, 2007.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 6.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Balneário Camboriú**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=420200>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

MACHADO, Luiz Alberto. **Grandes economistas**: Keynes e os keynesianos. 2006. Disponível em: <<http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/30-10-2006/13542-keynes-0/>>. Acesso em: 4 out. 2011.

MEC – Ministério da Educação. **Matrícula no ensino fundamental de Balneário Camboriú**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Estudos de currículo no Brasil: abordagens históricas. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4, 2000, Braga (Portugal). **Actas...** Braga: Universidade do Minho, fev. 2000.

NUNES, Everardo Duarte. Merton e a sociologia médica. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.14, n.1, p.159-172, jan./mar. 2007.

PASSOS, Elizete. **Ética nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2004.

RAITZ, Tânia Regina; PETERS, Luciane Carmem Figueredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, v.20, n.3, p.408-416, 2008.

ROSAS, Agostinho; FEITOZA, Rooney da Silva. Educação popular e emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na conquista do reino da liberdade. In: ROSAS, Agostinho da Silva; MELO NETO, José Francisco de (Org.). **Educação popular**: enunciados teóricos II. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p.35-54.

SILVA, Ana Márcia. **Ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A farsa do neoliberalismo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 7.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

YIN, Robert K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Data da submissão: 03/07/12
Data da aprovação: 11/12/12