

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANE CORRÊA DE BARROS



**O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO: DESAFIOS NA RELAÇÃO DA
ESCOLA PÚBLICA COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

CURITIBA

2011

ADRIANE CORRÊA DE BARROS



**O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO: DESAFIOS NA RELAÇÃO DA
ESCOLA PÚBLICA COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico. Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico: A Relação entre Escola Pública e Educação Popular, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias

CURITIBA

2011

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

À minha filha Rebeca.

À meus pais Joely e Carlos, e minha irmã Andriele.

Ao meu noivo Julio Cesar.

E a todos os meus familiares que me incentivaram na minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me ajudado ao longo desse curso de especialização, me dando forças para prosseguir e nunca desistir.

Agradeço ao meu orientador e professor Dr. Gracialino da Silva Dias, que me ajudou com puxões de orelha e com valiosas contribuições para este trabalho.

Aos meus professores do curso (Wilson da Mata, Rosimeri Trojan, Sonia Miranda, Sandro Vanbier, Jussara P. Santos, Odilon, Sonia Landini, Regina Michelotto, Maria Célia B. Aires, Gelson João Tesser), que foram brilhantes, que posso dizer que aprendi muito com cada um, e vou levar o que aprendi com vocês para o resto da minha vida.

Agradeço aos meus pais pelo apoio que me deram para dar continuidade nos meus estudos, e principalmente a minha mãe por sempre me ajudar a revisar os meus trabalhos.

A minha filha Rebeca, que muitas vezes não pude brincar com ela, pois tinha que estudar

Agradeço ao meu noivo Julio Cesar, que desde o início me ajudou e me incentivou a fazer esse curso de especialização, e que sempre esteve ao meu lado.

Agradeço aos meus colegas de curso, que foi um imenso prazer estudar com todos vocês.

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (...). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

(MARX, 1977, p.118-119)

RESUMO

Este estudo busca compreender como as relações da escola pública e da educação popular se manifestam no modo de produção capitalista. Visa identificar as contradições que marcam o trabalho pedagógico no interior da escola, analisando-o sob a perspectiva da educação popular. Decorreu de uma pesquisa, de caráter qualitativo, mediante estudo de caso, realizado em um colégio da rede pública estadual do Paraná. Foi desenvolvido com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético, a partir das categorias totalidade e contradição, sob a ótica dos autores Braverman, Engels, Freire, Kuenzer, Marx, Vieira Pinto, Ponce, entre outros. O desenvolvimento do trabalho prioriza o exame da noção do princípio educativo que está contido no projeto político pedagógico da escola, bem como a concepção de homem, de sociedade e de educação. Além da análise de documentos da escola, a investigação se estendeu com professores e alunos do ensino médio noturno. O estudo oferece contribuições para compreender o princípio educativo do trabalho na escola pública em relação à educação popular.

Palavras-chave: Escola pública; educação popular; luta de classes; princípio educativo.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – MÉDIA DO COLÉGIO NO ENEM.....	42
TABELA 2 – ÍNDICE DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO.....	42
TABELA 3 – FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS.....	43
TABELA 4 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS ALUNOS.....	43
TABELA 5 – ALUNOS QUE EXERCEM ATIVIDADE PROFISSIONAL POR IDADE.....	43
TABELA 6 – DADOS GERAIS DOS PROFESSORES.....	47

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – ALUNOS QUE EXERCEM ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	44
GRÁFICO 2 – RENDA MENSAL FAMILIAR.....	44
GRÁFICO 3 – QUANTIDADE DE PESSOAS NA RESIDÊNCIA.....	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO: LUTA DE CLASSES EM GERAL E O TIPO DE CAPITALISMO BRASILEIRO.....	16
1.1 EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES EM GERAL.....	16
1.2 AS CONTRADIÇÕES DO CAPITALISMO BRASILEIRO QUE MARCAM A EDUCAÇÃO.....	24
2 EDUCAÇÃO POPULAR HISTORICIDADE E DESAFIOS: A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	29
2.1 SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL.....	29
2.2 SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.....	33
2.3 DESAFIOS PARA ARTICULAR A ESCOLA PÚBLICA COM A EDUCAÇÃO POPULAR.....	37
3 ESTUDO DE CASO: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA.....	40
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	40
3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS.....	42
3.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE.....	58

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca compreender como as relações da escola pública e da educação popular se manifestam diante do modo de produção capitalista.

O seu desenvolvimento se dá de acordo ao pensamento de Freire (2003), segundo o qual, a prática pedagógica não deixa de ser política, considerando que a neutralidade da educação é apenas um mito.

Ao tentar compreender o princípio educativo do trabalho como eixo estruturante da prática educativa da escola pública, percebe-se que há um grande abismo para se tentar chegar à uma educação pública popular, isto é, uma educação de caráter classista articulada organicamente com os interesses das classes populares.

Desta forma, buscar a compreensão do princípio educativo a partir do qual a escola se organiza, remete a questões de que por meio de mudanças curriculares e metodológicas, a escola avance no sentido da garantia da oferta de uma educação popular (KUENZER, 1997).

Sendo a escola o único espaço para que as classes populares da sociedade capitalista brasileira se apropriem do saber socialmente construído, existe a pertinaz contradição, de que a escola está impossibilitada de oferecer este saber de maneira apropriada a essas classes (KUENZER, 1997).

O desenvolvimento deste estudo parte da compreensão que:

são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho, compreendido com todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas (KUENZER, 1997, p. 26).

Partindo deste conceito, constata-se que o princípio educativo do trabalho da escola pública se distancia de seu foco enquanto ofertante de um ensino que se destina à classe trabalhadora, pois Wanderley (1985) diz que a educação popular é aquela produzida pelas classes populares ou designada para as classes populares, estando de acordo com seus interesses de classes.

No entanto, de acordo com a pesquisa realizada para o desenvolvimento deste trabalho, verifica-se que na escola pública é encontrado uma concepção de projeto político pedagógico com um ensino que supostamente será baseado em concepções “progressistas e inovadoras”, porém as práticas envolvidas nas escolas

revelam a predominância uma educação excludente e manipuladora. Nega, desse modo, a compreensão de que o saber é elaborado coletivamente. No entanto, na sociedade regida pela lógica da mercadoria, esse mesmo saber é sistematizado em teoria pela classe dominante, e assim reproduzido nas escolas para os filhos das classes subalternas (Kuenzer, 1997).

O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (...) pelas classes subalternas. Ao incorporá-lo a sua prática, o tornam instrumento de 'crítica das armas', pois na sua prática (no conjunto de relações sociais) reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado. (CURY, 1985, p. 71)

Partindo desse referencial, este estudo busca responder a seguinte questão problema:

Quais as contradições presentes no meio escolar público, para que este garanta o desenvolvimento de práticas educativas progressistas, em um projeto pedagógico concebido à luz da teoria da educação popular?

Com base nessa problemática o estudo busca compreender mais de perto como acontece às relações entre educação pública e educação popular, tipos de educação diferenciados, mas que a priori devesse haver uma junção entre esses dois seguimentos tornando-se uma unidade. Compreender as relações entre educação e trabalho presentes na escola, para se permitir ver a ligação do ensino ofertado na escola com o que o mercado de trabalho exige atualmente do trabalhador. Como também, buscar saber como o exercício da cidadania é entendido dentro da escola.

O desenvolvimento deste trabalho encontra amparo e muitas justificativas sobre diversos aspectos. Do ponto de vista pedagógico ele se justifica por buscar uma maior articulação das práticas pedagógicas escolares com as diferentes experiências de educação popular que se desenvolvem fora da escola. Do ponto de vista político ele também se justifica na medida em que busca identificar a escola com as classes populares, a sua identidade e o seu projeto histórico de emancipação frente à opressão das classes opressoras no tipo de capitalismo brasileiro.

Além desses aspectos sócio-históricos, pedagógicos e políticos a autora foi motivada por fazer o estudo sobre essa temática a partir da experiência de vida de mulher, trabalhadora, estudante e mãe, que teve que conjugar estudo e trabalho já

desde a escola básica a qual foi cursada na sua totalidade no sistema público de ensino.

De acordo com a memória estudantil da autora de um total de 42 alunos, que com ela cursaram o ensino médio, somente 04 fizeram faculdade, sem conseguir condições para fazer o ensino superior na universidade pública, a autora se obrigou a cursar o nível superior em uma faculdades particular e com o auxílio do PROUNI.

Desta forma o estudo é de suma importância para mostrar as contradições existentes nas práticas educativas que é oferecido à classe trabalhadora. O que se percebe como as classes dominantes no gerenciamento do Estado capitalista podem manipular o ensino público, fazendo com que a educação oferecida às classes populares seja direcionada somente para suprir as necessidades dessa sociedade em termos de mão-de-obra.

Marx e Engels dizem que “a história de toda a sociedade até nossos dias é a história da luta de classes” (2001, p. 23). Mas esta afirmação pode considerar que, em paralelo aos acontecimentos das lutas das classes estava a educação, Ponce (2010) diz que não se podem analisar os fatos históricos e sociais sem levar em consideração a educação, pois estão todos interligados, já que a educação pode trazer benefícios para uns e desvantagens para outros.

Pois desde o início quando a educação já começava a apresentar traços de uma educação “sistemizada”, esta já começava a apresentar indícios de uma educação seletiva e excludente para com as famílias menos favorecidas dentro das dos modos de produção classistas.

O que compreende que desde o surgimento da humanidade até os nossos dias a educação perpassa e também interfere em todos os acontecimentos da sociedade, sendo eles econômicos, sociais ou culturais, deixando claro que a educação a priori é para todos, mas a educação com qualidade é para poucos munidos de privilégios.

A “educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (VIEIRA PINTO, 1994, p. 29), ou seja, sempre existirá uma intencionalidade em formar um modelo de homem que esteja de acordo com os padrões exigidos por classes dominantes desta sociedade. Assim, sendo o ensino público manipulado, dificilmente se encontrará um ensino público popular, porque não será conveniente às classes dominantes permitir à classe

trabalhadora uma educação científica e de qualidade que permita à essa classe poder ler, interpretar e transformar a sua realidade.

Wanderley conceitua que a educação popular é aquela “produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classes” (1985, p. 63). Assim este conceito de educação popular vai de encontro ao conceito de educação citado por Vieira Pinto (1994), porque os interesses das classes dominantes da sociedade são totalmente diferentes dos interesses das classes populares¹.

Por isso, a realidade em sua totalidade sendo “subjetivo-objetivo”, esta se manifesta sendo dialética e contraditória (CURY, 1985). Dialética, pois “considera as coisas e os conceitos no seu andamento; suas relações mútuas, sua ação recíproca e as decorrentes modificações mútuas, seu nascimento, seu desenvolvimento, sua decadência” (ENGELS apud POLITZER et al, 1963, p. 28), e contraditória, pois no real sempre existirá as relações de conflito (CURY, 1985).

A luta dos contrários é o motor de toda mudança, e a dialética parte do pressuposto de que todos os objetos, fenômenos naturais e sociais supõe contradições internas como positivo e negativo, elementos desaparecem e se desenvolvem, a luta entre o velho e o novo. Não há contradição sem que haja luta, e os contrários são sempre inseparáveis, em determinadas condições os contrários se transformam um no outro (POLITZER et al, 1963).

Costa (1984) afirma que como as práticas sociais são políticas, as quais estão vinculadas as relações de poder existentes nas práticas sociais da educação popular. Sendo então contraditórias essas relações de poder, que estão tão próximas de relações sociais que visam a libertação do homem da sociedade capitalista.

Nas sociedades de classes, o jogo de poder existente nas práticas sociais é um jogo entre classe dominante e classe dominada: a classe dominante procurando conduzir e controlar cada prática social – e portanto toda a sociedade – de acordo com seus interesses; e a classe dominada procurando opor-se ao poder que a domina. (COSTA, 1984, p. 9).

Essas relações de poder são mantidas para fins de garantir a dominação das classes dominantes, tornando a escola pública afetada nesse jogo de

1 “Classes populares, (...), são aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas” (WANDERLEY, 1985, p. 63).

interesses, o que faz distanciar de um ensino popular, isto é comprometido com o projeto histórico das classes populares.

À luz desse entendimento, o trabalho foi realizado no sentido de atender aos seguintes objetivos:

Investigar a relação entre a escola pública e a educação popular a partir da noção princípio educativo expressa no projeto político pedagógico da escola investigada.

Analisar as relações existentes do ensino recebido na escola com as exigências do mercado de trabalho.

Investigar qual a noção de cidadania que os alunos possuem, relacionando-a com a educação recebida na escola. Verificar as relações presentes nas disciplinas ofertadas para o ensino médio noturno com as exigências do mercado de trabalho para com os trabalhadores.

Averiguar as possibilidades de se estabelecer uma relação entre educação e trabalho na escola, considerando as condições de trabalho dos professores e dos alunos.

Verificar se no projeto político pedagógico da escola há algum aspecto ou relação com a concepção de educação popular. E verificar as condições para a escolar oferecer práticas educativas, sob a perspectiva da educação popular.

Para dar conta desses objetivos e com base no recorte do objeto investigado adotou-se a abordagem qualitativa da pesquisa científica.

“A pesquisa qualitativa (...), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

Mas para analisar de maneira qualitativa as informações adquiridas significa de forma satisfatória “trabalhar” todo o material durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observações, as transcrições de entrevistas, as análises dos documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45) para adquirir o melhor resultado possível na veracidade das informações.

Que para melhor explanação do assunto, utilizar-se-á de métodos apropriados para compreensão desta temática, como:

O estudo de caso, o qual se detém a pesquisar de *um* caso sendo ele simples e peculiar, que Lüdke e André, complementam que “o caso é sempre bem

delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (1996, p. 17). Sendo o que o estudo de caso possui algumas características básicas, sendo elas: almeja a descoberta, a interpretação mais aguçada do contexto que contribui para retratar o mais fiel possível da realidade, e a utilização de variedades de fontes de informações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa bibliográfica que “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos (...) com o intuito de recolher informações e conhecimento prévios acerca de um problema para o qual se procura resposta (...)” (CERVO e BERVIAN, 2002, p.65-66)

A observação é “aplicar atentamente os sentidos físicos a um objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. (...) Sem a observação, o estudo da realidade e de sua leis seria reduzido à simples conjetura e adivinhação.” (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 27). Assim para utilizar-se-á da observação sistemática onde se utiliza de planejamento prévio e a utilização de anotações e a da observação não-participante, o qual o pesquisador se detém apenas como observador e expectador, não se envolvendo na realidade em questão (CERVO e BERVIAN, 2002).

O questionário é,

“a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. (...) Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais, deve ainda ser limitado em sua extensão e finalidade. (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 48)”

A pesquisa documental que segundo Lüdke e André (1986) visa identificar fatos e informações em documentos, a partir de questões de interesse, já que os documentos representam uma fonte valiosa de informações.

Desta forma a pesquisa foi realizada *in loco*, o que possibilitou estudar uma determinada realidade, conciliando-a com o nosso referencial teórico.

O estudo de caso que aqui nos referimos, bem como a pesquisa qualitativa foram realizados em um colégio público da rede Estadual do Paraná, no município de Campina Grande do Sul.

Buscou-se investigar a partir da análise de documento, o projeto político pedagógico da referida escola. Além da análise documental foi aplicados dois

questionários (modelos em anexo) sendo um para os professores e outro para os alunos do último ano do Ensino Médio noturno.

O primeiro questionário foi respondido por quatro professores e o segundo por 18 alunos, sendo estes os sujeitos que compõem o universo desta pesquisa.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, sendo que no primeiro buscou-se explicar sobre os elementos históricos da educação em meio às lutas de classes, demonstrando como algumas características do capitalismo interferem na educação.

No segundo capítulo procurou-se desenvolver a respeito da historicidade da educação, mostrando como surgiu a educação pública e a educação popular no Brasil, e quais as dificuldades para se fazer a articulação entre ambas.

E no terceiro capítulo com o estudo de caso, é possível verificar como foi realizada a pesquisa, com a análise dos documentos da instituição e dos questionários realizados com professores e alunos do referido colégio.

Por fim, nas considerações finais é expresso na forma de síntese o conteúdo de cada capítulo, acrescentado de algumas apreciações indicando a necessidade de novos e posteriores estudos sobre a temática.

1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO: LUTA DE CLASSES EM GERAL E O TIPO DE CAPITALISMO BRASILEIRO

1.1 EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES EM GERAL

De acordo com Engels (1976) a história só teve sequência devido a dois fatores decisivos, a produção e a reprodução. A produção remete à produção dos meios de subsistência, na produção e alimentos, roupas, moradias, além de utensílios necessários para a construção e manutenção de tudo isso. E de outro lado a reprodução do homem para a continuação da espécie e quanto a reprodução dos costumes que mais adiante se tornou fator decisivo para estabelecer as comunidades.

No entanto “a ordem social em que vivem os homens de determinado país está condicionado por essas duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, do outro” (Engel, 1976, p.8). o que foi preponderante para as comunidades primitivas o aperfeiçoamento gradativo do trabalho e da organização social.

Entretanto, a nossa sociedade desde o seu surgimento, vem se caracterizando em uma sociedade dividida em classes, o que segundo Bourdieu “a classe social não é definida por uma propriedade. (...) Mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre a prática” (2008, p. 101).

Com o surgimento da sociedade primitiva, o que vemos nos relatos de Ponce (2010), nesta sociedade todos os seus membros mantinham a mesma ocupação na produção e não havia distinção entre homens e mulheres, o que existia era apenas a divisão das tarefas a serem realizadas para benefício de todos.

No entanto a educação das crianças baseava-se no “ensino para a vida e por meio da vida (...). As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade” (PONCE, 2010, p. 19). Assim a educação não era designada apenas para uma pessoa, mas dentro desta comunidade a formação das crianças era de responsabilidade de todos, pois havia um estereótipo de adulto em que deveriam se tornar dentro deste meio social.

Neste meio primitivo, a partir do momento que se iniciou a divisão das atividades a serem realizadas por homens e mulheres, iniciou-se a divisão social do trabalho. O que conseqüentemente, surgiu a criação de cargos e funções específicas dentro desta comunidade, trazendo então, a separação do trabalho físico e mental, dividindo a comunidade em quem pensa e em quem executa (PONCE, 2010). O que mais uma vez contribuiu para o aparecimento gradativo da divisão social.

Nos primeiros tempos da comunidade primitiva, qualquer um podia ser, momentaneamente, juiz e chefe, mas, agora que a estrutura social começa a complicar-se, certos conhecimentos passaram a ser requeridos para o desempenho de determinadas funções, conhecimentos esses que os seus detentores começaram a apreciar como fonte de domínio (PONCE, 2010, p. 26).

Não obstante, com o surgimento das relações de dominação e submissão entre os povos antigos, a educação das crianças não poderia mais ser espontânea do seu meio, mas passa a ser de responsabilidade de alguém com um determinado nível de conhecimento em relação ao seu povo.

A priori as cerimônias que eram realizadas para a iniciação dos mais jovens, era o “primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, (...), já não era espontâneo, mas coercitivo. Elas representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma classe” (PONCE, 2010, p. 27). Assim, mesmo que primitivo a exclusão contra as classes menos favorecidas começava a se desenvolver.

“(...) a educação imposta pelos nobres se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada”(PONCE, 2010, p. 28-29).

Ou seja, até nos tempos mais remotos onde a educação sistematizada começava a dar os seus primeiros passos, o seu caráter seletivo e excludente também começava a surgir.

Na questão da educação oferecida aos povos Incas já era de forma manipulada, pois

Tupaque lupanqui afirma que não é lícito ensinar as crianças plebéias as ciências que pertencem aos nobres, para evitar que gentes baixas se elevem, se ensoberbem, desprezem e apoquentem a república, para elas é

suficiente aprender os ofícios dos seus antepassados. (PRESCOT *apud* PONCE, 2010, p. 29).

Ou a afirmação dos sábios toístas da China, que diziam que o saber não poderia ser oferecido ao povo para não despertar vontades, pois ao povo caberia apenas “músculos sólidos e vontade escassa, estômago satisfeito e coração vazio” (WILHELM *apud* PONCE, 2010, p. 29).

A diferença entre ricos e pobres veio aliar-se à diferença entre homens livres e escravos; a nova divisão do trabalho acarretou uma nova divisão da sociedade em classes. A diferença de riqueza entre os diversos chefes de família destruiu as antigas comunidades domésticas comunistas, (...); acabou-se o trabalho comum da terra por conta daquelas comunidades. A terra cultivada foi distribuída entre famílias particulares, a princípio por tempo limitado depois para sempre; a transição para a propriedade privada completa foi-se realizando aos poucos, paralelamente à passagem do matrimônio sindiásmico à monogamia. A família individual principiou a transformar-se na unidade econômica da sociedade. (ENGELS, 1976, p. 217).

Como o mundo antigo basicamente foi construído à custa de trabalho escravo, e na mesma progressão que este se ergueu o mundo antigo se desmoronava, devido a intensa exploração “o escravo passou a produzir menos do que custava a sua manutenção, e a partir desse momento ele desapareceu como um sistema de exploração em grande escala” (PONCE, 2010, p. 83), mas que não foi o suficiente para a extinção da escravidão.

Como sendo descendentes dos escravos, agora os servos deviam estar a total disposição do seu senhor, não podendo em nenhum momento abandonar o seu serviço. E para amortecer a situação dos servos, e como forma de consolo a igreja pregava que na Terra seriam servos, mas que no Céu, diante de Deus, servos e senhores seriam todos iguais, contribuindo diretamente para o *status quo* desse povo.

Nesse período da idade média o estudo era limitado aos monges. Pois quando desapareceram as escolas “pagãs” a igreja passou a tomar conta do ensino “público” (PONCE, 2010). “As escolas monásticas eram de duas categorias: uma destinadas à instrução de futuros monges, (...) e outras, destinadas à ‘instrução’ da plebe, (...)” (PONCE, 2010, p. 91). Porém, a real intenção dessa escola em educar a plebe, era com a finalidade de familiarizá-los com as doutrinas cristãs, e ao mesmo tempo, mantê-los dóceis e conformados.

Quem tinha o interesse em estudar e era filho de servos, só poderia se abandonar a família e fosse para um convento ou seminários, pois não poderiam conviver mais com a ignorância das massas. E ainda havia as escolas “externas”, as quais “destinavam aos clérigos seculares e alguns nobres que queriam estudar, mas que não pretendiam tomar hábito” (PONCE, 2010, p. 92). E nessas escolas externas, como o custo para se estudar era muito elevado e somente os filhos dos nobres conseguiam custear os gastos, mas saberiam que futuramente receberiam um retorno financeiro, pois nessas escolas poderiam se tornar “juristas doutos, secretários práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e de fazer-se pagar regiamente pelos seus serviços” (PONCE, 2010, p. 93).

Ponce (2010), ainda trás que com o desenvolvimento da economia e com o surgimento da burguesia², a igreja se obrigou a aumentar a quantidade de escolas, e o ensino passou dos monges para o clero secular.

Em meados do século XIII as cidades passaram a exigir escolas primárias, a qual as cidades iriam manter financeiramente além de administrar essas escolas, numa tentativa de reduzir o controle educacional mantido pela igreja. Entretanto, essas escolas não eram gratuitas, que além de o município pagar para os professores, “os alunos deveriam pagar diretamente os professores pelos seus ensinamentos, e esse pagamento era proporcional às dificuldades das matérias ensinadas. Essas escolas continuavam, portanto, a ser escolas para privilegiados” (PONCE, 2010, p. 105). Já que os servos viviam na miséria, não havendo a menor possibilidade de manter um filho em uma escola.

Considerando o período do Renascimento (aproximadamente século XII) até meados do final do século XVIII, a educação era de total interesse da nobreza e de total domínio da igreja feudal.

Quando foi criada em 1534, a Companhia de Jesus, que a priori era um exército disciplinado que estavam às ordens da igreja, esses eram os jesuítas. Onde “depois de disciplinar os seus soldados até a negação absoluta da personalidade, a Companhia passou a combater em duas frentes: contra o protestantismo cismático e contra os leigos incrédulos” (PONCE, 2010, p. 118). Mesmo que criados para fortalecer o poder do Papa e proteger a Igreja de suas ameaças, a Companhia de Jesus apresentava a sua outra face, a no campo pedagógico.

2 “A burguesia já era uma classe em si, mas não uma classe para si, isto é, ainda não tinham consciência de que os seus interesses eram distintos dos do feudalismo” (PONCE, 2010, p. 99).

Os jesuítas se esmeraram em dar aos seus colégios o mais brilhante verniz cultural possível. Sem se preocupar com a educação popular, os jesuítas se esforçaram para controlar a educação dos nobres e dos burgueses abonados. Conselheiros dos grandes senhores, diretores espirituais das grandes damas, professores solícitos das crianças bem-nascidas, os jesuítas se insinuaram de tal modo na vida do século que, em pouco tempo, estavam à testa do ensino. Os seus professores, não há dúvida, eram os mais bem preparados, o seu ensino era o mais bem dirigido. Desde a soletração, até as representações teatrais que tanto apreciavam, os jesuítas interpretavam as menores exigências da época, para dar aos seus alunos a melhor educação possível, que fosse compatível com os interesses da igreja e da sua Ordem (PONCE, 2010, p. 121).

O principal objetivo da Companhia de Jesus para com a educação era dominar o ensino clássico e colocá-lo a serviço da igreja, mesmo que fosse necessário fazer distorções nas literaturas e modificar nos livros os acontecimentos históricos, fazendo o possível para que os alunos não adquirissem sua emancipação intelectual.

A educação jesuíta só usava os recursos pedagógicos como um instrumento de domínio. Especializados sobretudo no ensino médio, os jesuítas conseguiram de tal forma realizar os seus propósitos que, desde os fins do século XVI até os começos do século XVIII, ninguém se atreveu a disputar à Companhia de Jesus a hegemonia pedagógica que a igreja havia reconquistado. (PONCE, 2010, p. 122-123).

Mas há uma diferenciação do ensino ofertado pelos jesuítas na Europa, e do ensino que ocorreu nos países colônias, como no caso do Brasil e nas colônias espanholas. Na Europa, o papel desenvolvido pela Companhia era para atacar a Reforma e tentar impugnar o protestantismo e o livre pensamento, o que para as massas o ensino era totalmente desprezado, pois se fazia necessário manter sua ignorância para facilitar sua dominação, passando ser de responsabilidade de outras ordens católicas a educação popular (PONCE, 2010).

E no mundo colonial a função dos jesuítas se dividia em dois objetivos, “a educação das classes dirigentes e a catequeses das populações indígenas” (PONCE, 2010, p. 123). Como no relato do Frei Bartolomé de Las Casas, que quando enviado junto com os colonizadores espanhóis para as Américas, sob a responsabilidade de catequizar os índios, disse em relação a eles: “têm o entendimento mui nítido e vivo; são dóceis e capazes de toda boa doutrina. São muito aptos a receber nossa fé católica e a serem instruídos em bons e virtuosos costumes (...)” (LAS CASAS, 2008, p. 27).

Após este longo período de dominação jesuíta, onde se findava o período feudal e a burguesia foi tomando o seu lugar, a situação das massas ficou ainda pior. Porque nascia a necessidade de criar indivíduos capazes de competir no mercado, para produzir e gerar lucros para a atual burguesia.

A revolução industrial na Inglaterra no início do século XIX foi o grande salto para o desenvolvimento industrial e econômico. Favorecendo ainda mais com a degradação das classes populares.

Com o desenvolvimento industrial as escolas passaram a direcionar seu foco para outro formato de educação. Como os filhos dos trabalhadores as poucos começaram a frequentar as escolas, era conveniente formar “cidadãos do mundo, e em prepará-los para uma existência útil e feliz” (BASEDOW *apud* PONCE, 2010, p. 138).

Neste período os trabalhadores eram submetidos a míseros salários, e obrigados a realizar as mais “aborrecidas, monótonas e improdutivas obras de aterro a um salário diário de 23 sous. *Workhouses* ³inglesas ao ar livre” (MARX, 2010, p. 42).

Nesse contexto era até conveniente à burguesia que as massas recebessem educação, pois nesta nova sociedade industrial, iriam precisar de trabalhadores com pelo menos o mínimo de instrução possível para realizar as mais diversas tarefas que agora o mercado exigia. Todavia, essa educação que julgavam ser apropriada para os trabalhadores, ainda era totalmente diferente da educação que a burguesia recebia.

A educação pública (...) exige, para ser universal, que todos os indivíduos da sociedade participem dela, mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino. Assim o colono deve ser instruído para ser colono, e não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo a virtude, ao amor à Pátria, ao respeito as leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, mas nunca a instrução que possibilite a direção dos negócios da pátria e a administração do Governo. Em resumo, para ser universal, a educação pública deve ser tal que todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte (STOPPOLONI *apud* PONCE, 2010, p. 140).

3 “Segundo a ‘lei sobre os pobres’ inglesa, só era admitida uma forma de ajuda aos pobres: o seu alojamento em casas de trabalho (*workhouse*), com um regime prisional; os operários realizavam aí trabalhos improdutivos, monótonos e extenuantes; estas casa de trabalho foram designadas pelo povo de ‘bastilhas para os pobres’” (MARX, 2010, p. 55).

Desta maneira a burguesia mantinha a educação pública ao alcance de todos, ou ainda, quase todos, sendo cada classe social recebendo a educação que diziam ser apropriada para o seu desenvolvimento ou para sua estagnação.

“E assim que a Inglaterra mostra esse fato notável: quanto mais baixa na escala social está uma classe e quanto mais ‘inculta’ no sentido corrente da palavra, mais está próxima do progresso e do futuro” (MARX e ENGELS, 1978, p.152).

Mas, nos nossos dias, cada coisa vem acompanhada do seu contrário: a máquina, que possui o seu maravilhoso poder de abreviar o trabalho e de tornar mais produtivo, suscita o enfraquecimento da força de trabalho, (...). As novas fontes de riqueza transformam-se em fonte de miséria por uma maldição que pode parecer estranha: dir-se-ia que cada vitória da ciência se paga com a decadência do homem e do seu caráter. À medida que a humanidade se torna senhora da natureza, parece que o homem cai sob o jugo de outros homens ou da sua própria infâmia. (MARX e ENGELS, 1978, p.150)

O que apesar das grandes transformações industriais, o trabalho estava destruindo o homem tornando-o cada vez mais alienado em relação ao seu trabalho. A alienação do trabalho consiste em:

O trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado (MARX, 2006, p. 114).

Mesmo que o trabalho sendo uma atividade vital para a vida produtiva, este surge para o homem como único meio de satisfazer suas necessidades e manter sua existência física (MARX, 2006).

Instaurado pela revolução industrial e firmada pela nova burguesia já fortalecida, o modo de produção capitalista vem transformar a humanidade trabalhadora em “força de trabalho” e em “fator de produção”, como instrumento de capital que a cada dia gera mais lucro, se torna um processo incessante e interminável (BRAVERMAN, 1987).

Por causa de Winslow Taylor, o método taylorista como ficou conhecido “pertence a cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho. (...) A gerência científica, (...), significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho”

(BRAVERMAN, 1987, p. 82). E Henry Ford, dono da Ford Motor Company, devido a fabricação de carros do Modelo T, com o novo método de organização em série criada em 1925, podia-se fabricar tantos carros por dia, quantos haviam sido produzidos em um ano inteiro (BRAVERVAM, 1987).

Nasce nas empresas a produção em linha, expressada pelo princípio taylorista que faz a divisão do processo produtivo em pequenas partes, e a fordista que surge com a produção em série. Todos os processos são padronizados e controlados por supervisores.

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico taylorista-fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em suas distintas manifestações, que sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação, a partir do que se distribuía diferentemente o conhecimento. (KUENZER, 2001, p. 55).

Fundamentada no taylorismo e no fordismo, as escolas centravam-se ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o conhecimento, o que não contribui para o aluno adquirir um “domínio” intelectual maior sobre as práticas sociais e produtivas.

Conforme afirma Kuenzer,

os conteúdos, (...), são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, predominantemente por meio do método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da cópia de parcelas de texto à respostas de questões (...). A habilidade fundamental para o trabalho pedagógico é a memorização, valorizada em si mesma como evidência de aprendizagem. O livro didático é o verdadeiro responsável pela ‘qualidade’ do trabalho escolar. (2006, p. 35-36).

Estes procedimentos e métodos refletem tanto na sociedade, quanto nas escolas, “tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separa os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exerce com rigor o controle externo sobre os alunos” (KUENZER, 2006, p. 36), como consequência esse controle passa a ser exercido sobre a maioria da população que é dominada pela minoria.

Com o crescimento acentuado da população e das indústrias, as formas de organização taylorista e fordistas, vão saindo gradativamente, e a linha de produção passa a ser substituída por ilhas de produção, que um setor é independente do outro e a qualidade e a competitividade é valorizado ainda mais. Neste meio surge a

necessidade de um novo perfil de trabalhador, pronto “para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível” (KUENZER, 2006, p. 37), trabalhadores que devem estar aptos a se comunicar adequadamente por códigos e linguagens, no entanto Kuenzer afirma que:

Na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, há uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, como decorrência do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação. (2006, p. 38).

Que para atender as mudanças que ocorrem no mundo de trabalho, de modo a atender às demandas da revolução, julgou-se necessário estipular um novo objetivo, ou seja, um novo padrão de funcionário que estivesse sempre apto e disposto a trabalhar com “a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de forma a atender as demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade.” (KUENZER, 2006, p. 39).

Nota-se que os trabalhadores, sempre estiveram em desvantagens em relação às classes mais favorecidas, sempre explorados e manipulados, mas nunca reconhecidos.

1.2 AS CONTRADIÇÕES DO CAPITALISMO BRASILEIRO QUE MARCAM A EDUCAÇÃO

A sociedade brasileira há um pouco mais de um século teve e ainda têm seu desenvolvimento marcado pelo modo de produção capitalista, que se acentua a cada ano. Mesmo que depois de 189 anos da independência do Brasil (1822), o Brasil ainda segue como semicolônia, não mais de Portugal, mas de grandes países do primeiro mundo, como por exemplo, dos Estados Unidos. Essa situação de semicolônia se dá em função de que os grandes grupos de monopólios capitalistas

do mundo, partilham entre si o mercado interno dos países emergentes (LÊNIN, 1985), que é o caso do Brasil.

Como também o atual momento da sociedade caracteriza-se pelo acentuado poder de manipulação da sociedade industrial sob a população, que no momento não demonstra interesse para reverter este quadro. Assim como os meios de comunicação em massa conseguem de maneira rápida e simples possuir um alto poder de convencimento e controle social.

Por isso, este acentuado controle social, contribui para o crescimento da burguesia, congelamento do proletariado e para manipulação das ações e dos pensamentos dessa classe, fazendo com que se perca a essência dos sentidos de família, indivíduo e classe.

Desta forma a sociedade industrial se caracteriza sendo negativa e destruidora para a sociedade, e esta não pode ser considerada como neutra, já que possui um acentuado sistema de dominação. Assim, detêm os países menos desenvolvidos submissos e o potencial de desenvolvimento dessas esferas é limitado e controlado pelo sistema maior, já que as sociedades industriais possuem o controle total das tecnologias (MARCUSE, 1973).

Existe a anulação intelectual, a qual impossibilita o protesto individual o qual faz com que os indivíduos perpetuem os vícios exercidos por esta sociedade, pois indiretamente são controlados, até mesmo em suas casas devido ao uso da televisão, internet, etc, o que intensifica o fetiche pela mercadoria. O que faz surgir um padrão de vida totalmente dependente da sociedade industrial e tecnológica.

A sociedade capitalista caracteriza-se por não haver a “mobilidade vertical ascendente”, a qual filhos de trabalhadores rurais, carpinteiros ou de qualquer outra profissão braçal dificilmente poderá ser doutor, e também a “mobilidade descendente”, que seria o inverso, onde o filho de um doutor não poderá ser carpinteiro ou exercer outra atividade de menos reconhecimento, justamente pelo preconceito que se estabelece socialmente (FREIRE, 1979).

De acordo com Marx e Engels “a divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual” (2007, p. 26), como nas sociedades primitivas, atualmente ainda há a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, já que o trabalho manual é degradante, e destinado as classes populares, e o intelectual para as classes mais abastadas financeiramente. Desta forma as massas

vêm educação como um espaço e oportunidade para mudar seu status, e por isso exigem mais escolas e de boa qualidade.

Essas reivindicações em prol de melhores condições de vida, educação, é visto como problemas para as elites e por este motivo são criadas instituições de assistência social para domesticar as classes populares (FREIRE, 1979).

No entanto, Vázquez expõe que este quadro só pode ser revertido por meio da práxis, que segundo ele

os proletários só podem subverter a ordem econômica e social que os aliena mediante uma práxis consciente, reflexiva. Daí a necessidade de que o movimento operário adquira uma consciência de sua missão histórica, de seus fins, da estrutural social capitalista e da lei que a rege, assim como das condições e possibilidades objetivas de sua emancipação ao chegar a determinada fase o desenvolvimento histórico-social. (2007, p. 295).

Por meio da práxis, é possível elevar o nível de consciência social, política e cultural. “Para que todos possam compreender a natureza do modelo econômico, a natureza do capitalismo, nessa fase da história e os enormes desafios que estão colocados para o povo se libertar da exploração, da opressão e da dependência externa” (5º Congresso Nacional do MST, 2007, p.93).

A partir do momento que o homem compreende sua realidade e sua história, só assim ele pode levantar hipóteses sobre sua essa realidade e procurar soluções para poder mudá-la (FREIRE, 1979). O que talvez seja este o problema, pois essa compreensão permite ao homem adquirir a consciência de classe, o que possibilitará transformar a sua realidade.

“Nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja sobre o povo e não com o povo. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos” (FREIRE, 1979, p. 34).

Quando se tratando da educação que se tem nas escolas públicas, e analisando na sua totalidade percebemos a sociedade que esta se insere. Desta forma, quando se tenta incluir nesta escola uma educação popular novamente esta questão nos remete à essa sociedade, e à sua elite que impossibilita que essas escolas que recebem milhões de filhos de trabalhadores, ofereçam para seus alunos bases políticas e populares de reforma social.

Onde até mesmo o diálogo que deve se estabelecer nessas escolas se manter “vertical, forma o educando - massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer” (GADOTTI, 1989, p. 66), o que segundo Paulo Freire “a consciência do oprimido, (...) encontra-se ‘imersa’ no mundo preparado pelo opressor” (FREIRE *apud* GADOTTI, 1989, p. 66).

Quando retomamos à sociedade que se tem hoje, a qual o modo de produção capitalista atua fortemente, a educação na concepção bancária age para reprimir todo e qualquer sinal de educação popular.

Na concepção bancária (burguesa), o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois os educandos devem se adaptar às determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos. (GADOTTI, 1989, p. 69)

Concepção esta que passa a se tornar um hábito de simplesmente depositar informações, onde o monólogo do professor prevalece, mantendo a separação dos que sabem e dos que não sabem, perdem-se a essência enquanto homem, membro de uma sociedade, onde não lhe é permitido compartilhar o seu conhecimento, criar e nem transformar. Sendo possível somente formar indivíduos medíocres, pois com esse modelo de educação não há incentivo para a criação;

Essa metodologia que o professor passa a trabalhar em sala, demanda de um modelo de sociedade, que influencia e faz com que o professor trabalhe de forma fragmentada e superficial, contemplando somente métodos expositivos, questionários, fixando somente na repetição e memorização dos conteúdos.

O taylorismo/fordismo, que contribuiu para a criação de tendências pedagógicas que ainda se fazem presentes no interior das escolas

(...) sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação. Essa pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centravam nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KUENZER, 1999, p. 167).

De acordo com Kuenzer (1999) os cursos de formação de professores com curta duração, baixos custos e com aulas sem ter que ir para a faculdade, foi uma forma que o Governo encontrou para suprir a demanda de professores para a universalização do ensino fundamental e médio.

Aliado a esse contingente, está a baixa remuneração, a precarização do trabalho, onde o professor fica a deriva tentando sobreviver em suas aulas com o mínimo de recursos possíveis para uma aula realmente aproveitável. Que preocupante como a evasão quantitativa, está a evasão do conhecimento da escola que é mais grave o que caracteriza o esvaziamento dos currículos e o pouco comprometimento com o conhecimento científico.

A oferta de educação científico-tecnológica de qualidade fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e mesmo assim de forma hierarquizada para atender às demandas dos postos existentes, com níveis crescentes de complexidade, que são adquiridos nos pós-médio à pós-graduação. (KUENZER, 1999, p. 176-177).

Conforme comenta Kuenzer (1999), em decorrência dos elevados custos para investir em educação profissional e superior, o Banco Mundial recomenda que deve ser priorizado o ensino fundamental, ao invés de investir

em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Esta recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo seus resultados, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, mais racional seria oferecer educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo. (KUENZER, 1999, p. 177).

Tendo isto como estímulo para o Brasil, a educação pública fica a mercê, a espera de um corpo docente capaz de compreender as necessidades e as mudanças que ocorrem na educação, para sanar as deficiências intelectuais que as classes menos favorecidas possuem em decorrência de um ensino precário e manipulado.

2 EDUCAÇÃO POPULAR HISTORICIDADE E DESAFIOS: A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA

2.1 SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Com a chegada dos dominadores em 1500 e o plano de ocupação a partir de 1549 até o final do século XIX a educação foi privada controlada pela igreja católica, como monopólio.

Com o intuito de buscar a conversão dos índios à fé católica por meio da catequese e pela instrução⁴, que “(...) somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas” (RIBEIRO *apud* MATTOS, 2003, P. 18).

De acordo com Ribeiro (2003), foi possível verificar que a organização escolar que se estabeleceria no Brasil colônia, estava inteiramente ligada às políticas de colonização portuguesa.

Com a vinda de uma pequena parcela da nobreza para gerenciar a colônia, se fez necessário a escravização de índios e negros, para trabalharem pela nobreza.

Num contexto social com tais características, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. (RIBEIRO, 2003, p. 20).

Juntamente com Tomé de Souza, vieram para o Brasil em 1549 quatro padres e dois jesuítas sob o comando de Manoel da Nóbrega. Que tendo como obrigação a fundação de escolas na nova colônia, devido ao auxílio financeiro do Estado português, os jesuítas tinham a obrigação de formar gratuitamente sacerdotes para justamente dar continuação à obra (RIBEIRO, 2003). Por isso, surgiu a intenção de catequizar e instruir não somente os índios, como também os

4 “(...) em decorrência do estágio primitivo em que se encontravam as populações indígenas, a educação não chegara a se escolarizar. A participação direta da criança na diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta” (RIBEIRO, 2003, p. 18).

mamelucos e filhos de colonos brancos. E a “elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico)” (RIBEIRO, 2003, p. 24).

A cargo da Companhia de Jesus que dominou a educação por mais de dois séculos durante o período colonial, “ao assumir os encargos (...) de educar o povo miserável da Colônia que se desenvolvia dispersa ao longo do litoral brasileiro, tinham os jesuítas, desde quando aqui desembarcaram, em 1549, política e regras educacionais definidas” (LUZURIAGA, 1959, p. 1) que seguiam conforme a cultura européia.

“(...) a formação intelectual oferecida pelos jesuítas, e, portanto, a formação da elite colonial, será marcada por uma intensa ‘rigidez’ na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade” (RIBEIRO, 2003, p. 25).

A educação jesuíta contribuiu para fixar no sistema educacional brasileiro o caráter humanista. E em 1773, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil pelo Marquês de Pombal, devido a razões políticas (ARAGÃO, 1985).

Como sendo a Companhia de Jesus, a única a ofertar estudos, com a sua saída do Brasil, nada foi feito pelo Governo Português para suprir essa retirada.

“Extinto o grande foco cultural do Brasil Colônia, entramos num período de sombras, (...) do qual só iríamos emergir com a vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808” (ARAGÃO, 1985, p. 4).

Contribuindo para a instrução pública, porém apenas voltado para a criação de escolas profissionais superiores, o que deixava de lado o ensino primário e médio, esse novo modelo de educação que se estabelecia no Brasil era,

dirigida a satisfazer às exigências de uma elite e ao aproveitamento dos recursos naturais do país, (...) consistindo em desenvolver um sistema de escolas superiores profissionalizantes e isolada desvinculadas de compromissos com a institucionalização do ensino médio. (ARAGÃO, 1985, p. 5).

Cursos de diversas áreas foram espalhados por muitas cidades do país em menos de dez anos. Este novo modelo educacional trazido ao Brasil por Dom João permaneceu por praticamente um século.

Com a proclamação da Independência, no projeto de constituição art. 250, dizia: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais” (ARAGÃO, 1985, p. 6). E em 1824 quando outorgada a constituição, o art. 179 assegurava “instrução primária

gratuita a todos os cidadãos” (idem, p. 6). Mas segundo o próprio criador do art.179, Fernando de Azevedo, as leis voltadas para o ensino popular fracassaram por motivos econômico, técnicos e políticos (ARAGÃO, 1985).

Fracasso este que se seguia ano após ano, sempre alegando que para o ensino primário, havia falta de recursos financeiros, de apoio dos governantes, entre outros. Mas o colégio Dom Pedro II estabelecido na corte, permanecia e era estruturados nos mais avançados modelos da época, sendo o estabelecimento de ensino médio mais importante do país.

Passou o Brasil de Império a República por transformação meramente política, desacompanhada da repercussão imediata, de maior vulto, nos campos econômico, social e cultural. Mesmo a abolição do trabalho escravo e o movimento de industrialização, esboçado a partir de 1885 – eventos relevantes que coincidem na última década do regime monárquico – de pronto, pouca influência exercem na transformação econômica e social do país. Quanto ao educacional, continua a refletir, nas primeiras décadas do regime republicano, a visão melancólica que oferecia ao fim do Império (ARAGÃO, 1985, p. 14).

A sociedade seguindo o modelo norte-americano, e a educação sob influência positivista, era a maneira encontrada para a propagação das novas ideias do período republicano (RIBEIRO, 2003).

A escola primaria estava agora dividida em duas categorias “(...)1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A secundária tinha a duração de sete anos” (RIBEIRO, 2003, p. 73).

No início do século XX, os grupos escolares, se tornaram “a modalidade de escola primária predominante no país, acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público” (SOUZA, 2008, p. 118). Sem esquecer que nesse período as escolas rurais, foi a responsável pela escolarização de uma parcela da sociedade.

Mesmo com a expansão das escolas e de oferta de vagas, o ensino manteve-se precário, como também acompanhado da redução dos horários de aulas, redução da jornada escolar para 4 horas, e com prédios com péssimas condições de uso (SOUZA, 2008).

Em 1909, a educação profissional passa a ser de responsabilidade do Estado. Porém “essas escolas, antes de pretender atender às demandas de desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade

moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua” (KUENZER, 2001, p. 27).

(...) até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginasial: normal, técnico comercial e técnico agrícola (KUENZER, 2001, p. 27).

Com essa dualidade estrutural que se estabelecia na formação educacional dos brasileiros, para as classes mais abastadas havia “(...) o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais” (KUENZER, 2001, p. 27).

No entanto, a educação pública continua sendo para uma minoria, que somente a partir da segunda metade do século XX que vai atingir maior parte da educação brasileira.

Com a LDB 4024/61, ocorre alterações na educação em decorrência das mudanças no mundo do trabalho e em decorrência do desenvolvimento industrial e agrícola (KUENZER, 2001). E em 1971, com LDB 5692/71 “pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio; dessa forma, [supostamente] todos teriam uma única trajetória” (KUENZER, 2001, p.29).

O movimento dos pioneiros da educação nova que ocorreu em 1932 foi um “movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, (...) [pretendeu] transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais e solução dos problemas escolares” (TEIXEIRA, *et al*, 2011, s/p). Onde buscavam uma educação de responsabilidade do Estado, assegurar a cada pessoa uma educação integral, possibilitando a escola acessível e de boa qualidade à todas as esferas da sociedade, e um ensino laico, gratuito, obrigatório e comum à todos em todo o processo de escolarização (TEIXEIRA, *et al*, 2011, s/p).

Mas mesmo depois de trocas de Governos e regimes, nota-se que “a escola pública surgiu para servir a classe burguesa, mantendo sua hegemonia cultural ao lado da sua dominação política” (VALE, 1992, p. 50), e quando voltada para as classes populares, é deixada de lado, que mesmo nos dias atuais podem-se fazer comparações com os problemas enfrentados pela educação pública de hoje, e com a educação de séculos anteriores.

Por isso, conhecer mais a fundo as relações sociais e o processo educacional é fundamental para se ter uma educação popular transformadora. E para que a educação burguesa, opressora, injusta e desigual, seja substituída por outra educação, deve-se ter nas escolas um compromisso com as classes populares, para somente atender os interesses dessa classe.

2.2 SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

A educação popular no período colonial é inexistente, pois as únicas possibilidades de uma educação para o povo eram desiguais e direcionadas à catequização dos mesmos (PAIVA, 1985), e nos “primeiros 25 anos do regime republicano não diferem das duas últimas décadas do Império”, ou seja, não houve qualquer mobilização em prol do ensino, mas crescia a necessidade de uma educação popular.

Porém, sabe-se que a educação popular não nasceu dentro da escola, mas teve grande influência nas concepções da educação formal. Até meados da grande segunda guerra, a educação popular era disponibilizada a “todos”, mas como forma de extensão dos que frequentavam a educação formal, e principalmente dos moradores das periferias e das áreas rurais.

A educação popular nasceu na América Latina no terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Para esse modelo de educação popular a conquista do Estado era fundamental. Porém esse processo foi interrompido pela brutal intervenção militarista e autoritária. A educação popular refugiou-se, então, nas organizações não-governamentais e, em alguns casos, na clandestinidade. (GADOTTI *apud* VALE, 1992 p. 8)

A escolarização passa a ser o meio mais fácil, possível de inculcar nas mentes das classes populares uma ideologia que não lhe é inerente, mas com o objetivo de prepará-los como força de trabalho para o capital e servir a burguesia.

Como esse poder para inculcar a ideologia dominante se faz presente no ambiente escolar, a escola também mesmo de maneira oculta, trabalha como canal para reproduzir as relações de produção. Assim, se torna imprescindível uma escola

que atenda os interesses da classe trabalhadora e não da burguesa, que “para ser popular, a educação tem que ser uma possibilidade igual para todos, em qualidade e quantidade. Por isso, a alfabetização é apenas o início de um processo educacional que de direito deve sempre visar aos graus mais altos do saber” (VIEIRA PINTO, 1994, p. 49).

Como a educação popular surgiu de fora para dentro da escola, de lutas em prol de melhorias no ensino, melhores condições de trabalho para os educadores, na tentativa de suprimir a ideologia burguesa que está embutida na escola pública.

Portanto as primeiras conferências voltadas à educação popular

Não surgiram por iniciativa dos educadores, mas por iniciativa do Estado, na tentativa de captar novos ideais, ‘testar’ a aceitação de algumas medidas, ‘cooptar’ quadros dirigentes e, finalmente, ‘desmobilizar’ possíveis organizações dos educadores, principalmente de professores de escolas públicas. (VALE, 1992, p. 21)

Isso nota-se que o próprio Estado, está ciente, do problema, se a educação popular viesse a fazer parte da educação pública.

Resgatar a escola que se tem, e não somente anular ou somente democratizar o ensino, mas se faz necessário possibilitar às classes populares um ensino próprio e comprometido com sua classe. Sendo assim, “a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político, em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, (...) e constrói o seu próprio conhecimento” (BRANDÃO, 1984, p. 74)

Até década de 1950,

A escola, portanto, era vista não apenas como um espaço onde seria possível adquirir o domínio dos mecanismos da leitura e escrita, mas paradoxalmente, era vista como um canal capaz de contribuir para a compreensão da realidade histórica e da tarefa histórica da classe trabalhadora. (VALE, 1992, p. 25).

Desta forma verifica-se que os anos que antecede o período militar, a educação popular estava presente apenas nos movimentos sociais populares. Com o MCP (Movimento de cultura popular) em maio de 1960, surgem novas propostas de organização social, e a educação que era ofertada fora do ambiente escolar, também começa a ser reconhecida como instrumento de transformação social.

Com força e expressividade com as abordagens de Paulo Freire com seu método da pedagogia progressista. No entanto, as abordagens teóricas que orientaram historicamente a educação popular no Brasil apresentam-se fortemente impregnadas, pela influência comunitário cristã, de base católica.

Que importantes teóricos que escreveram sobre educação popular vêm desta origem tais como Freire (2003), Paiva (1985) e Brandão (1984).

A escolarização formal e informal é visto como uma nova oportunidade pelos trabalhadores, como um meio de oportunizar condições culturais, intelectuais e políticas para as classes populares.

Em 1964, o movimento para a alfabetização de adultos, desenvolvido por Paulo Freire no Estado de Pernambuco, também como movimento de organização popular, se expandiu por todo o país, por meio de sindicatos, associações de moradores, etc., pois trazia elementos para reflexão e compreensão da realidade.

A educação e a cultura popular seriam responsáveis pelas mudanças sociais, pois nestas circunstâncias, pensava-se que “a educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará sem ela” (GADOTTI *apud* VALE, 1992, p. 29).

A educação é um dos meios, pelo qual pode ocorrer uma transformação social. Assim a educação popular não pode ser analisada separadamente da educação pública, pois desde o seu surgimento, os movimentos populares sempre estiveram à frente das lutas nas escolas públicas.

A partir de 1964, com o golpe militar, todos os educadores que estavam comprometidos com as camadas populares, para garantir uma educação conscientizadora, passaram a ser perseguidos, cassados e exilados.

Neste período todo e qualquer tipo de movimento social, foram desmobilizados, sofrendo as mais diversas formas de repressão. Os movimentos sociais se organizam e se estruturam conforme os interesses da classe social, o qual este se insere, como também desta mesma forma as classes dominantes se estruturam para impedir os segmentos populares.

A repressão desencadeada no país pelo golpe militar fez calar, naquele período, os movimentos populares em defesa da democracia, da liberdade e do direito à educação. Entretanto, em meio a todas essas medidas violentamente repressivas, o setor estudantil foi um dos poucos segmentos que tentou resistir, mesmo que a curto prazo, sendo calado não só pelo Ato

Institucional n° 5 (AI-5), mas pelas pressões a que foram submetidos. (VALE, 1992, p. 33).

Para combater as péssimas condições de trabalho, que estavam submetidos, professores de todos os níveis de ensino se mobilizavam, mas isso ocorria aos poucos, nas escuras, devido à repressão militar.

Em 1983 o Fórum de Educação do Estado de São Paulo, foi organizado por educadores em defesa da escola pública, para combater a tradição centralizada na formulação de leis e projetos para a escola pública. Sendo este fórum vítima da ditadura militar, este ainda serviu para dar um norte no que vem a ser uma escola pública popular, que para isto é necessário a “participação dos segmentos populares, é necessário sabermos como as classes populares e suas organizações inserem a educação em seus projetos de vida, como percebem a escola hoje e como elaboram o projeto de uma escola transformadora” (VALE, 1992, p. 42).

A educação popular é um momento que exige ruptura com a educação que se tem hoje, pois esta educação popular é em si uma prática social, “é um domínio de convergência de práticas sociais que têm a ver, especificamente, com a questão do conhecimento” (BRANDÃO, 1984, p. 74).

E quando se analisa que as práticas sociais são políticas,

(...) Estamos nos referindo ao jogo de poder – ou as *relações de poder* – existentes, em todas as práticas sociais. Nas sociedades de classes, o jogo de poder existente nas práticas sociais é um jogo entre classe *dominante* e classe *dominada*: a classe dominante procurando conduzir e controlar cada prática social – e portanto toda a sociedade – de acordo com seus interesses; e a classe dominada procurando opor-se ao poder que a domina. (grifos do autor, COSTA, 1984, p. 9).

Nessas condições a educação popular, busca superar e ultrapassar essas relações de poder, que como a educação popular no atual modelo de sociedade “jamais existiu fora das relações de dominação ou além dos imperativos de reduzir tudo à condição de mercadoria” (WOOD e FOSTER, 1999, p. 57).

Constata-se que a educação popular historicamente constituída no Brasil se desenvolveu no campo político da resistência ao Estado autoritário da ditadura militar. Tal educação, como decorrência desse processo, constitui-se em oposição às políticas públicas do mesmo Estado Autoritário, passando a se desenvolver na esfera das organizações e dos movimentos populares que faziam contestações ao autoritarismo do regime.

2.3 DESAFIOS PARA ARTICULAR A ESCOLA PÚBLICA COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Um dos maiores desafios que se coloca na atualidade, motivadores deste estudo é exatamente buscar a construção do diálogo entre a escola pública e a educação popular. Que para a constituição de uma escola pública popular, o ponto de partida a discutir é a prática pedagógica, pois se faz necessário ter “consciência das condições que são adversas a uma prática de educação popular para que possamos ultrapassá-los” (VALE, 1992, p. 66).

Paulo Freire já afirmava que,

o mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da comunidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica (2003, p. 23).

Julga-se imprescindível compreender que a escola não é o único espaço para a transformação social, mas entender que é o mais importante, quando lembramos que os alunos frequentam a escola por 12 anos, com quatro horas ao dia, e em uma fase de suas vidas onde ocorre o desenvolvimento de sua personalidade, então aqui se vê a necessidade de estabelecer um ensino público que seja popular.

Mas a questão a ser destacada para o desenvolvimento de uma prática consciente e transformadora envolve a “necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, (...)” (KUENZER, 1999, p. 171), porque é essa formação que o professor irá levar para a sala de aula, seja ela crítica, ingênua ou reprodutora de mão-de-obra.

Ao verificar os limites a ser enfrentado pela escola pública para a articulação com a educação popular, se vê que

estamos limitados pela própria administração da escola, pelas normas que nos são impostas para serem executadas, pela burocracia que exigem que cumpramos e façamos cumprir (quando sabemos que é ela própria é criada em função de uma organização que está acima das possibilidades do homem comum) – enfim, estamos limitados por toda essa “engrenagem” que constitui e caracteriza a escola pública de hoje. (VALE, 1992, p. 67)

Com isso, avaliamos as dificuldades para tal articulação que também se manifestam de dentro para fora da escola, realidade esta que está presente em muitas escolas, para exclusivamente assegurar o domínio da burguesia desta sociedade capitalista.

Como consequência da fragmentação do currículo escolar, isso possibilitou “o distanciamento entre teoria e a prática nos remete à análise de uma outra questão decisiva na prática educativa: a falta de clareza política, (...)” (VALE, 1992, p. 67).

“A consciência de classe surge e se desenvolve na prática política (...)” (VÁZQUEZ, p. 2007, 316), por isso é essa clareza, que irá intervir no dia-a-dia, dentro da sala de aula, ao deixar transparecer essa responsabilidade política, social e cultural, isso fará a diferença para a realização da práxis (VALE, 1992).

O desenvolvimento de uma educação pública popular deve permitir o desenvolvimento da consciência de classe. Entretanto,

a consciência das massas trabalhadoras não pode ser uma verdadeira consciência de classe se os trabalhadores [e alunos] não aprendem com base em fatos e acontecimentos políticos concretos e de atualidade, a observar cada uma das outras classes sociais, em todas as manifestações da vida intelectual, moral e política dessas classes (LÊNIN *apud* VÁZQUEZ, 2007, p. 312).

Outro ponto a ser superado dentro do ambiente escolar é a exclusão, primeiro a quantitativa que abrange aqueles que de alguma forma não chegaram à escola, e também a exclusão de caráter qualitativo, que envolve aqueles milhares de alunos que chegam à escola em uma condição subalterna.

Que como para Meszáros,

A educação institucionalizada, (...) nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como senão pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (2005, p.35)

Em situações, que não são casos isolados, onde o professor tem que fazer o papel de pai, mãe, médico, psicólogo, etc. e ainda tentar suprir a defasagem intelectual com que os alunos vêm de casa, e onde nem mesmo podem sequer se

fazer valer de seus direitos como trabalhador para pegar um dia de atestado quando está doente, sem que tenha que repor aula ou perder sua hora-atividade, onde acompanhado dessa avalanche de situações está um mísero salário. Assim também, enxergamos isso como um grande desafio para se ter uma educação pública popular, a valorização do professor enquanto educador e trabalhador.

Uma escola que atenda a essas exigências, que compreenda a voraz necessidade da classe trabalhadora em obter uma educação transformadora, não podemos dizer que ela não exista, mas pode-se dizer que ela ainda não faz parte da nossa realidade.

3 ESTUDO DE CASO: AS CONDIÇÕES DO TRABALHO NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Na escola pública onde a pesquisa foi realizada, havia um único projeto político pedagógico disponível para consulta, sendo este da modalidade do ensino de jovens e adultos do ano de 2003, segundo a coordenação da escola, o projeto político pedagógico se encontrava no núcleo de educação para reformulação.

Na proposta que se teve acesso, foi possível analisar as seguintes questões, a respeito da escola:

A autorização de funcionamento para o Ensino Médio Educação Geral - Preparação para o trabalho, Res. do MEC N° 712/98 de 16/03/98.

O projeto político pedagógico não constava a concepção adotada pela escola, a qual foi informada verbalmente que se tratava da concepção histórico-crítica.

Segundo Saviani, a pedagogia histórico-crítica

é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (1995, p. 102).

Também vista pelo autor como sinônimo de pedagogia dialética, pois supõe uma concepção dialética da história (SAVIANI, 1995). “Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 1995, p. 108).

No documento analisado foram destacadas algumas citações que explicitam a concepção pedagógica.

(...)

A concepção pedagógica adotada pela escola tem por objetivo levar o educando a um saber sistematizado e elaborado, com experiências vividas por ele, que mais tarde possa contribuir para o seu convívio com a sociedade, fundamentando-se num contexto de transformação social para promover a aprendizagem a uma concepção de mundo mais elevado.

(...)

Mesmo que os educandos apresentem características diferenciadas decorrentes não apenas de deficiência, mas, também de condições sócio-culturais diversas e econômicas desfavoráveis, eles terão direito a receber apoios diferenciados daqueles normalmente oferecidos pela educação escolar.

(...)

Assim, o projeto político-pedagógico tem o objetivo de ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola de uma forma refletida. Nele é essencial a participação de todos os envolvidos no processo escolar.

Além do projeto pedagógico foi disponibilizado para pesquisa o “regimento interno” da escola, dos quais extraímos as citações abaixo.

(...)

Art. 3º - A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualidade para o trabalho.

Art. 4º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

Art. 5º - O estabelecimento de ensino respeitara todas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tira a incumbência de:

I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

(...)

As citações da proposta pedagógica e regimento interno são trechos copiados da própria Lei 9394/96 LDB.

Os dois documentos expressam afirmações importantes, porém bastante genéricas, não permitindo extrair dos mesmos uma segura apreensão do princípio educativo que orienta o trabalho pedagógico, bem como de alguma relação deste mesmo trabalho com as práticas educativas extra-escolares.

A escola pesquisada possui 131 alunos matriculados no último ano do ensino médio, tendo a participação de apenas 38% no Enem (Exame nacional do ensino médio), obtendo as seguintes notas.

Tabela 1

MÉDIA DO COLÉGIO NO ENEM	
Disciplina	Média
Língua Portuguesa	520,61
Matemática	490,97
Ciências Humanas	541,87
Ciências Naturais	482,75
Redação	571,36
Média Total	539,38

Fonte: Inep

Segundo o Inep, as informações da tabela 2 é a média das Escolas da Rede Estadual da área urbana de Campina Grande do Sul.

Tabela 2

ÍNDICE DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO			
	Aprovação	Reprovação	Evasão
8º Série - Fund.	70,8	25,2	4
3º Ano - EM	80,1	15,1	4,8

Fonte: MEC

Que conforme informações acima, onde a escola pesquisada possui 131 alunos matriculados no último ano do ensino médio, contata-se que desse total 20 alunos irão reprovar e seis desistir. Tendo o mesmo percentual de reprovação e evasão, dos 18 alunos que responderam os questionários, então se sabe que provavelmente três irão reprovar e um irá desistir.

3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

Na escola foi disponibilizado uma hora/aula para explicar a intenção da pesquisa e aplicar o questionário, estavam presentes na sala de aula 18 alunos, e foi entregue os questionários para todos esses alunos, que são de uma turma do

ensino médio do período noturno da rede Estadual de ensino, tendo o retorno de todos os questionários.

Analisando as informações coletadas, foram divididos em três grupos, onde se verifica a faixa etária dos alunos:

Tabela 3

FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS	
IDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS
Até 17 anos	9
18 a 20 anos	7
21 a 31 anos	2

Dentre esses alunos foi possível verificar se possuíam filhos e o estado civil:

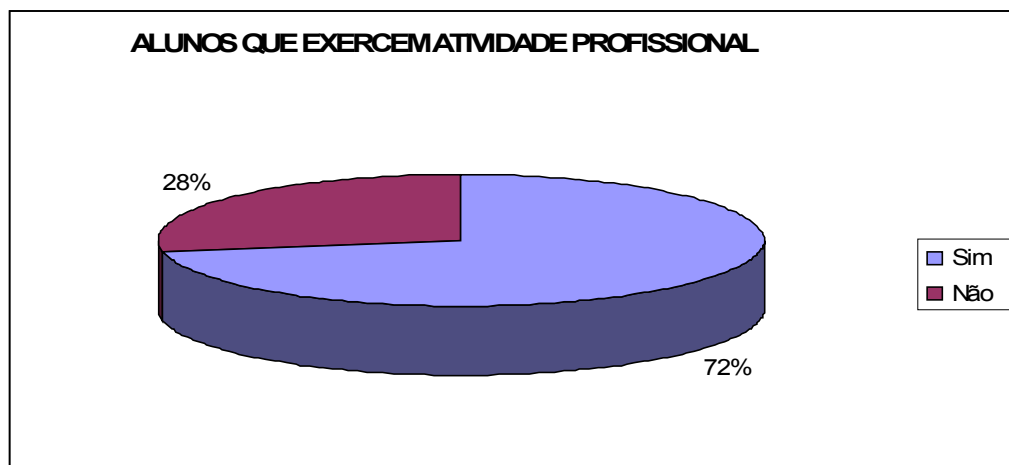
Tabela 4

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS ALUNOS		
	Sim	Não
Possui filhos	2 alunos	16 alunos
Solteiros	18 alunos	0

Dos 18 alunos que responderam os questionários verificaram-se quantos já exerciam alguma atividade profissional.

Tabela 5

ALUNOS QUE EXERCEM ATIVIDADE PROFISSIONAL POR IDADE		
	Sim	Não
Até 17 anos	7	2
18 a 20 anos	4	3
21 a 31 anos	2	0



No gráfico 1 se pode notar que 72 % dos alunos conciliam estudos e trabalho que este percentual equivale a 13 alunos, comparando com a tabela 5, vemos que desses alunos sete são menores de idade que trabalham para complementação da renda familiar, e cinco alunos só estudam.

Foi verificada a renda mensal de suas famílias, como também a quantidade de pessoas que moram em suas residências.

Gráfico 2

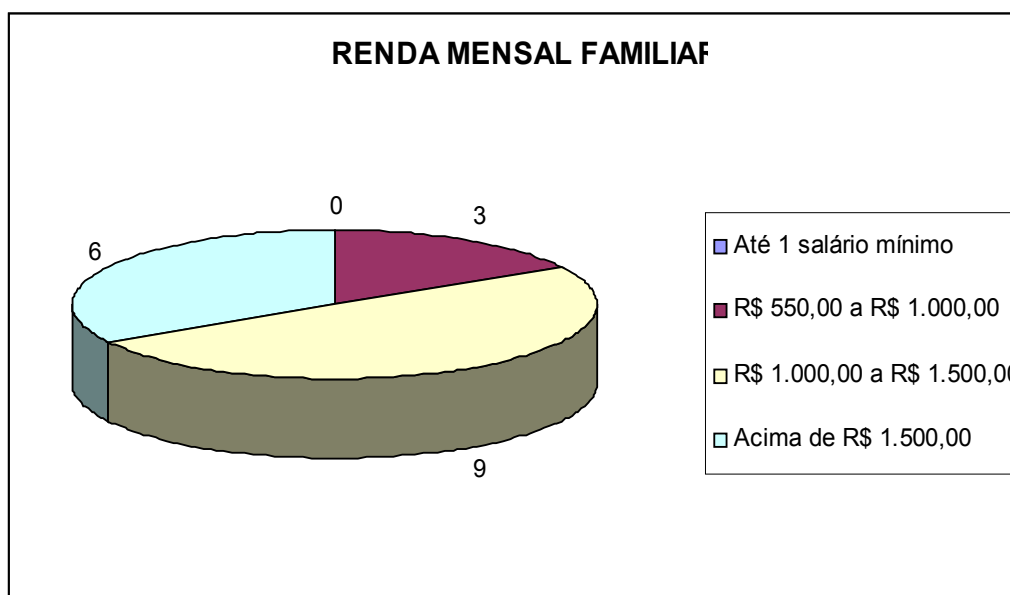


Gráfico 3



Comparando o gráfico 2 com o gráfico 3, é possível perceber que desses alunos, a renda familiar *per capita* está em torno um salário mínimo, o que justifica a necessidade desses alunos mesmo que menores de idade já trabalhem.

Nas demais perguntas do questionário notou-se que na sua maioria não há relação entre perguntas e respostas, o que demonstra a falta de capacidade de interpretação e entendimento, considerando que as respostas são de alunos do último ano do ensino médio. Então, esta constatação vai de encontro ao que a professora D respondeu na pergunta 02 realizada pelo professores, que as aulas de português contribuem para ajudar na interpretação de diversos tipos de textos, que neste caso não contribuiu para ajudá-los a entender o questionário.

Em relação à pergunta 01, 14 alunos relacionam que para se ter um bom emprego e espaço no mercado de trabalho a escolarização é o primeiro passo, que conforme o aluno X ele considera a escola como “*preparatório para o mercado de trabalho*”, e o aluno Y comenta que “*para conseguir vaga no mercado de trabalho o estudo é fundamental, pois as empresas dão preferência para aqueles que têm alguma formação*”. E quatro alunos não apresentaram um mínimo de coerência para que a resposta seja analisada.

Na questão número 02, sete alunos foram bem objetivos, cinco responderam apenas “*Sim*”, e dois alunos responderam “*Não*”. Seis alunos informaram que o ensino que receberam ajudou com as exigências do mercado, mas apenas em algumas matérias (que não foram citadas quais), mas que ainda falta alguma coisa.

O aluno diz “(...) *em um ponto me ajudou, mas o ensino é muito fraco, poderia melhorar mais*”, e outro complementa “*o que eu aprendo na escola não é o suficiente*”. Um aluno relata que a escola o ajudou com as exigências do mercado, e responde “(...) *aprendi a me comportar, tratar bem as pessoas*” esse relato vai ao encontro do que Kuenzer (1999) afirma em relação ao perfil de aluno a ser formado o que envolve o disciplinamento do indivíduo para o convívio social e para o trabalho. E um último aluno comenta “(...) *nem tudo o que aprendemos tem haver com o trabalho*”.

Na pergunta 03, no geral as respostas foram objetivas, sendo que as exigências são: dedicação, boa comunicação, experiência profissional, boa aparência, disciplina. Mas ainda teve os que disseram que a principal exigência para o mercado de trabalho é ter estudo e fazer cursos de aperfeiçoamento. E apenas dois alunos citaram como exigência ter curso superior.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à instituição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 1999, p. 169).

Na pergunta 04, dos 18 alunos que responderam os questionários, 14 não possui a menor noção de cidadania, três alunos entende que cidadania é respeitar e fazer o bem a si mesmo e ao próximo, e um aluno respondeu que “*cidadania é quando se há uma prática conjunta para o bem estar daquela comunidade*”.

Estipulado no Art. 3 do regimento interno da escola, onde a escola deve preparar os alunos para o exercício da cidadania, como proceder nestes casos, onde os alunos, não sabem sequer o que é cidadania.

Na pergunta 05, cinco alunos não responderam ou não apresentaram uma coerência mínima para análise da questão. Todos os outros alunos responderam que a escola “*ensina princípios básicos (...)*”, mas que nem todos os colocam em prática, e parte desses alunos salientam, o que se aprende na escola deve complementar o que é aprendido em casa.

3.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

Um dos professores que respondeu ao questionário estava presente na sala de aula juntos com alunos que também responderam aos questionários. Os outros seis foram entregues na sala dos professores no horário do intervalo, que pediram um prazo de uma semana para responder, pois estavam sem tempo naquele momento, que conforme fossem respondendo iriam entregar para a secretária da escola. Desses seis questionários se obteve o retorno de três, totalizando quatro questionários para análise.

Dos quatro professores, foram retiradas as seguintes informações:

Tabela 6

DADOS GERAIS DOS PROFESSORES					
	Disciplina que leciona	Formação acadêmica	Tempo de magistério	Regime de contratação	Idade
Professor A	Artes	Licenciatura em Desenho	8	PSS	31
Professor B	Matemática	Economia/matemática	10	PSS	43
Professor C	História/ Filosofia	Licenciatura em História	3	PSS	38
Professor D	Português	Letras-Português/inglês	3	PSS	31

Das demais perguntas que foram realizadas, foram destacadas as respostas mais significativas de cada professor.

Assim, foi possível perceber que o professor 'A' com licenciatura em artes, não possui compreensão da educação para o trabalho, só visualiza que educação para o trabalho é somente o ensino técnico, pois em relação à pergunta número 01, ele afirma que sua disciplina tem "*pouca* (relação com as exigências de qualificação do trabalhador) *porque não é ensino técnico*";

Na pergunta 03, na visão do professor a escola não está vinculada ao mercado de trabalho, sendo que ainda escreve "*não sei se a escola está preparada para transformar um aluno em um aluno técnico, (...)*". E um ponto que o professor 'A' julga pertinente é que "*o aluno deve procurar mais para se destacar num todo.*" Que conforme afirma Kuenzer "a seletividade do sistema escolar desempenha seu papel excludente, preparando apenas os melhores para os postos de trabalho disponíveis no mercado, cada vez em menor número" (2001, p. 41).

“Percebo muitas vezes, infelizmente a falta de ambição de meus alunos, em busca de uma vida financeira independente, porque isto exige disciplina, rotina e persistência, e ele não tem.” Sendo que este relato do professor faz sentido quando lembramos que parte desses alunos já trabalha, e o trabalho é degradante para a vida do homem, assim *“não dispondo de qualquer tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais’ (MARX apud Kuenzer, 2002, p. 47).*

O professor ‘B’ ao relacionar sua disciplina com as exigências do mercado de trabalho, afirma que *“A matemática auxilia o aluno do ensino médio a desenvolver o seu raciocínio lógico, utilizar os conteúdos trabalhados para melhor desempenhar a função de um trabalhador. Ele consegue observar um problema e buscar saídas. E através da desenvoltura matemática e do conhecimento adquirido que o trabalhador poderá solucionar diferentes problemas”,* e ainda diz que para o mercado de trabalho *“é necessário que um trabalhador tenha o conhecimento, possa interpretar uma situação-problema, processar todas as ferramentas adquiridas (conhecimentos básicos, interpretação, raciocínio lógico, expressão, relação social) e buscar a melhor saída para seu problema”.*

E em relação à pergunta três, o professor diz que *“É necessário que o professor e a escola em geral, junto com o interesse individual do aluno, promovam práticas experimentais para que o aluno vá se adaptando ao mundo profissional. Se possível a escola buscar estágios em empresas próximas, simular situações em que o aluno possa perceber a importância de sua experiência escolar para alcançar o sucesso do trabalho e, principalmente, a satisfação pessoal”.* Vendo isto, percebe-se que o professor ‘B’, compreende a necessidade da matemática para o desenvolvimento intelectual do aluno, porém remete isso ao desenvolvimento enquanto trabalhador e ao sucesso profissional, mas não como desenvolvimento intelectual para emancipação do indivíduo em relação à alienação pelo trabalho. Vieira Pinto afirma que *“(…) a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação” (1994, p. 54).*

O professor ‘C’, na primeira pergunta relaciona sua disciplina à *“formar cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, e serem capazes de usar o seu*

conhecimento para melhorar a produtividade e gerar inovações” mas essa afirmação vai de encontro ao que os alunos responderam na pergunta quatro, quando não compreendem o significado de cidadania, tampouco, compreende sua disciplina como forma de subsídio a compreensão da realidade e para emancipação humana, mas como mantenedora das relações de produção.

Na pergunta dois o professor ‘C’ salienta atributos que o trabalhador deve possuir, como *“habilidades interpessoais, competências múltiplas, motivações pessoais, habilidades no manejo das relações fora as qualificações técnicas, fluência em alguns idiomas e formação acadêmica”* de acordo com Kuenzer a produção flexível exige alguns atributos do trabalhador como *“(…) capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica;”* (2001, p. 32). E na pergunta três, compreende *“valorizar a construção da cidadania, a aprendizagem a cultura o saber do estudante e da comunidade e o aproveitamento do significativo tempo pedagógico”*, mas *“é inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal”* (SANTOS, 2004, p. 1153).

E para o professor ‘D’, a sua disciplina está relacionada ao *“desenvolvimento da linguagem; interpretação (capacidade de interpretar textos diferentes) envolvendo a interdisciplinaridade, conhecer e respeitar os variantes linguísticos”*, mas esse não favorece somente à leitura de textos, mas o desenvolvimento da linguagem possibilita o desenvolvimento da consciência, que conseqüentemente pode levar ao desenvolvimento da práxis.

Na resposta dois, o professor traz o que o mercado de trabalho de fato quer, como *“(…) profissionais que se capacitem cada vez mais e para isso é importantíssimo uma capacidade de raciocínio, interpretação, expressão e dedicação. Ficar estagnado não haverá uma boa oportunidade de emprego”*, que tais características, foram também comentadas pelos alunos na pergunta três, e vê a escola como oportunidade para se adaptar a essas exigências.

E para a resposta três, o professor, enfatiza a necessidade de um ensino diferenciado para esses alunos, onde *“o ensino noturno deve ser diferenciado do diurno, pois o primeiro se faz com alunos trabalhadores e por isso buscam a*

educação noturna como forma de poder conciliar os dois (trabalho e estudo), também é importante para eles, assim poderão conseguir um cargo melhor, um emprego melhor”, como a maioria dos alunos do ensino médio noturno concilia seus estudos ao trabalho então, “para os que vivem do trabalho, a escola é um espaço privilegiado para o estabelecimento de relações significativas com todas as áreas do conhecimento de modo a preparar o aluno a assumir-se também como sujeito de sua história (...)” (KUENZER, 2001, p. 49).

Analisando as respostas no geral, é possível notar como todos os professores vêem como uma exigência não só formar, mas deixar o aluno pronto, apto a assumir o seu lugar no mundo do trabalho, o favorece verificar que mesmo como professores, a alienação em relação a essa sociedade capitalista.

Longe de se alcançar a práxis, esses professores deixam transparecer a falta de compreensão a respeito de se oferecer e possibilitar uma educação pública popular, que ao contrário de se ensinar em função das necessidades da sociedade capitalista, devesse ensinar em função dos interesses das classes trabalhadoras, que para isso “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, podemos ter uma prévia das condições que se encontram a educação pública na relação com a educação popular. Que devido às condições estabelecidas na nossa sociedade capitalista, o ensino público que é oferecido para as classes populares é predominantemente reduzido aos objetivos da reprodução da mão-de-obra.

No primeiro capítulo, foram mostrados os elementos históricos da educação, onde desde o homem primitivo, quando os primeiros indícios da divisão social do trabalho começava a surgir e a dualidade estrutural já começava a se fazer presente entre os dirigentes das comunidades primitivas. Que ao longo dos séculos, tanto a divisão social do trabalho como a dualidade estrutural permaneceu até os dias atuais.

Com isso nota-se que com o desenvolvimento da sociedade foi necessário manter essa característica onde ter o controle sobre a educação é fundamental para que as classes burguesas não percam o domínio sobre as classes populares.

Já no segundo capítulo se fez necessário relembrar o surgimento da educação pública no Brasil, que no seu início foi privada e de controle da igreja católica. E a educação popular que surgiu quase que 400 anos depois que a educação sistematizada entrou no país, mesmo com muitas dificuldades e desafios buscavam uma educação de qualidade para as classes populares.

Mas ainda nos dias atuais se encontra dificuldades para estabelecer um ensino público popular, justamente pelas características capitalistas que a escola pública apresenta, para atrapalhar no desenvolvimento de práticas transformadoras.

E no terceiro e último capítulo, com o estudo de caso realizado em uma escola pública da rede Estadual do Paraná, foi possível analisar e comparar as práticas pedagógicas, a documentação da escola e a formação que os alunos recebem, com a fundamentação teórica deste trabalho. Pois ficou clara a função da escola, que consiste em formar mão-de-obra para suprir a demanda do mercado, alunos/trabalhadores com características que o mercado de trabalho exige.

Mészáros diz que a escola na sociedade capitalista tem duas funções: “formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político, e a

produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia” (grifo nosso, 2006, p. 275).

Tendo a escola pesquisada essas características, então a concepção adotada pela escola serve apenas de adorno. A escola que diz adotar a concepção histórico-crítica está totalmente se contradizendo quando verificamos a sua prática, pois Saviani (1995), afirma que esta concepção é sinônimo de pedagogia dialética, e dialético nos remete à reflexão-ação-reflexão, envolve mudança, desenvolvimento e transformação da consciência e da prática, que ainda não é possível verificar nesta escola.

Ao buscar atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, verificou-se que a escola não possui um princípio educativo claro em sua proposta pedagógica, capaz de ser levada aos alunos e posta em prática.

E evidenciou que os alunos desta escola possuem uma remota concepção de cidadania, e o que pode-se notar que estavam lá apenas para obter o diploma do ensino médio para auxiliar na aquisição de um emprego.

E mesmo que proposto na concepção da escola, a oferta de um ensino que visa a relação entre educação e trabalho, os professores nada compreendem sobre isso, tendo uma visão totalmente deturpada sobre o assunto.

Assim conforme a epígrafe deste trabalho, a terceira tese sobre Feuerbach contempla a necessidade de o próprio educador ser educado, como as circunstâncias que tanto professor quanto aluno estão submetidos na escola os conduzem cada vez mais à alienação em relação à nossa sociedade, então, será necessário uma formação adequada que siga os princípios das classes populares para que os educadores possam possibilitar aos alunos uma prática transformadora.

Nesta pesquisa ainda se vê a necessidade de avançar em alguns tópicos, como por exemplo, nos desafios para a articulação do ensino público popular, pois este é um tema que raramente se ouve falar, justamente pelas condições políticas e sociais já postas nesta pesquisa.

Ousamos a partir deste trabalho, indicar à escola pesquisada, seguir o que é proposto na concepção da escola, já que esta concepção vem ao encontro das necessidades dos alunos desta escola, assim como também dar ênfase as questões relacionadas à cidadania, que se percebe ser bastante falhas nesta escola.

A partir dos estudos realizados para o desenvolvimento deste trabalho, inferimos pela necessidade da continuidade dos estudos envolvendo a noção de

princípio educativo do trabalho desde o processo de formação inicial dos professores em seus cursos de graduação.

Infere-se que o caráter manipulativo presente na formação oferecida pela educação básica, a favor dos interesses das classes opressoras do povo, tem relação direta com a formação dos professores nas faculdades e universidades, ou seja uma formação pouco científica, pretenciosamente neutra e não classista. Distante portanto, da noção de educação popular que orienta a realização deste trabalho.

A formação de professores, portanto, se constitui na temática importante para a continuidade deste estudo.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Raymundo Moniz de. **A instrução pública no Brasil**. Editora FVG: Rio de Janeiro, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRAVERMAM, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5º Edição. São Paulo: Pratiche Hall, 2002.

Colégio Estadual Ivan Ferreira do Amaral Filho – Ensino Fundamental e Médio. **Projeto Político Pedagógico**. Campina Grande do Sul, 2003.

_____. **Regimento Interno**. Campina Grande do Sul, 2003.

COSTA, Beatriz. **Para analisar uma prática de educação popular**. Cadernos de educação popular 1. 4º edição. Petrópolis: Vozes, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família da propriedade e do Estado**. Tradução de H. Chaves. 3º edição. Editorial Presença: Lisboa, 1976.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44º edição. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

INEP. **Enem 2010**. Disponível em:

<<http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/>> Acesso em: 10/ Nov./2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. In: **Educação e Sociedade**. Dez. 1999, ano 20, N° 68, p. 163-183.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2ª edição. São Paulo, 2001.

_____. As Mudanças no Mundo de Trabalho e a Educação: Novos Desafios para a Gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: Atuais Tendências, Novos Desafios. 5ª Ed. São Paulo: Cortes, 2006. p. 33-57.

LAS CASAS, Bartolomé de. **O paraíso destruído**: A sangrenta história da conquista da América. Tradução: Heraldo Barbuy. 2ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. Tradução: Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco e Penna. Volume 71. Atualidades Pedagógicas. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1959.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **As lutas de classes em França**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1850/11/lutas_class/index.htm#tn87> Acesso em: 22/ Dez./ 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Tradução: Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de reprovação**. Disponível em:
<<http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/4104006>> Acesso em: 10/
Nov./ 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Os desafios da reforma agrária na atual conjuntura**. 5º. Congresso Nacional do MST. Brasília, Junho de 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; et al (Org). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2º edição. São Paulo: Autores Associados, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Conceito de educação. In: VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 3º edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

POLITZER, Georges; Et AL. **Princípios fundamentais de filosofia**. Tradução: João Cunha Andrade. 2º edição. São Paulo: Fulgor, 1963.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 23º edição. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18° edição. Campinas: Autores associados, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação e Sociedade**. N° 89, Vol. 25, Set/Dez, 2004. P. 1145-1155.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5° edição. Campinas: Autores associados, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 14° edição. São Paulo: Cortez, 1986.

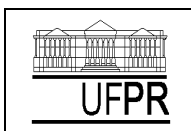
TEIXEIRA, Anísio S.; ET AL. **O manifesto dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> Acesso: 09/ Nov./2011.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.) ET AL. **A questão política da educação popular**. 5° edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo**. Tradução: Ruy Jingman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

APÉNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO: A Relação Entre Escola Pública E Educação Popular

Projeto de monografia: “O princípio educativo do trabalho: desafios na relação da escola pública com a educação popular”.

Aluna: ADRIANE CORRÊA DE BARROS

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Colégio Estadual Ivan Ferreira do Amaral Filho Ensino Fundamental e Médio

Data: ____/____/____

Disciplina que leciona: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de magistério: _____

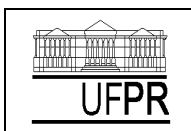
Regime de contratação: _____

Idade: _____

01- Que relação você estabelece entre a formação desenvolvida pela sua disciplina, para os alunos do ensino médio e as exigências atuais em termos de qualificação do trabalhador estabelecidas pelo mercado de trabalho?

2- Quais os principais atributos exigidos dos trabalhadores pelo mercado de trabalho na atualidade?

03- A LDB (Lei 9394/96) estabelece que a educação deva vincular-se ao mercado de trabalho e à prática social. No seu entendimento quais são as dificuldades e as possibilidades para que isso ocorra dentro da escola pública, levando em conta as características de sua disciplina e das condições de trabalho dos professores e dos alunos do ensino médio no período noturno?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

PEDAGÓGICO: A Relação Entre Escola Pública E Educação Popular

Projeto de monografia: “O princípio educativo do trabalho: desafios na relação da escola pública com a educação popular”.

Aluna: ADRIANE CORRÊA DE BARROS

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Colégio Estadual Ivan Ferreira do Amaral Filho Ensino Fundamental e Médio

Data: ____/____/____

Idade: _____

Estado civil: _____

Possui filhos/quantos? _____

Trabalha atualmente: _____

Quantas pessoas moram na sua em sua residência: _____

Qual a renda mensal da sua família:

- () Até 1 salário mínimo () R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00
 () R\$550,00 a R\$ 1.000,00 () Acima de R\$ 1.500,00

- 1- Que relação você estabelece entre os seus estudos atualmente, e o projeto de inserção e do exercício profissional?
- 2- O ensino que você recebeu na escola, te ajudou a compreender as exigências atuais do mercado de trabalho?
- 3- No seu entendimento quais são as principais exigências do mercado de trabalho, em termos de qualificação do trabalhador?
- 4- Como você descreve a noção de cidadania na sociedade atual?
- 5- Qual a relação entre a educação recebida na escola, a prática e a forma do exercício da cidadania na sociedade atual?