

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**“O QUE SE OUVI”, “O QUE SE DIZ”, POR QUE SE DIZ? :
CLASSE TRABALHADORA E FORMAÇÃO ESCOLAR DE NÍVEL
MÉDIO**

CARINE ANE JUNG

CASCADEL, PR
2014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**“O QUE SE OUVI”, “O QUE SE DIZ”, POR QUE SE DIZ? :
CLASSE TRABALHADORA E FORMAÇÃO ESCOLAR DE NÍVEL MÉDIO**

CARINE ANE JUNG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação *Strictu – Senu* em Educação PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liliam Faria Porto Borges.

CASCADEL, PR
2014

Dedico este trabalho aos jovens filhos da classe trabalhadora e à comunidade escolar do CESAF.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro aos estudantes e estudantes/trabalhadores que passaram pelas salas de aulas do CESAF nos últimos anos e, que dividiram comigo suas angústias, alegrias e tristezas, enquanto nas condições materiais que tínhamos e ainda temos, tentamos ensinar e aprender uns com os outros. Suas identidades não foram reveladas neste trabalho, mas suas vozes e seus rostos continuarão guardados com muito carinho em minha memória e no meu coração.

E agradeço, à minha querida orientadora, a professora Liliam Faria Porto Borges que com muita generosidade abriu as portas da Universidade para que eu pudesse voltar a estudar e pesquisar sobre as questões que me afligiam. Suas orientações teóricas foram decisivas para a conformação desta dissertação e deixaram marcas permanentes em minha forma de ver e apreender a docência e o mundo em que vivo. Espero que tenhas a dimensão do que todo esse processo que vivenciei comigo representou para mim enquanto professora e estudante!

Agradeço também à professora Francis Mary Guimarães Nogueira pelas belíssimas e inspiradoras aulas no ano de 2013. Sua inquestionável postura teórica com a qual milita e realiza o trabalho docente insuflam ânimo aos estudantes de pós-graduação que, assim como eu, se dividem entre a jornada de trabalho e a pesquisa. Por isso não desistimos de continuar a lutar.

Agradeço ainda ao professor Newton Duarte, grande pesquisador brasileiro, cujos escritos subsidiaram o desenvolvimento deste problema de pesquisa e contribuíram radicalmente com as concepções acerca da educação e de suas finalidades que hoje possuo. Também gostaria de agradecer sua participação nas bancas de qualificação e de defesa deste trabalho, suas atenciosas críticas foram fundamentais para que não nos desviássemos do percurso teórico que nos propomos realizar.

Agradecimento muito especial devo manifestar ao meu companheiro Emerson Cristófoli que me incentivou a voltar à Universidade, me auxiliando com as condições materiais necessárias para a realização deste trabalho, permitindo que eu reduzisse minha carga horária de trabalho e aumentasse o tempo dedicado aos estudos. Também foi imprescindível sua disposição em dividir comigo os cuidados com o nosso pequeno Raul, a nossa grande alegria.

Agradeço ainda à todos os meus amigos e familiares, os quais, cada um à seu modo, me apoiou e incentivou durante o processo de realização do mestrado, entre os quais destaco: Erica, Nelson (pai), Valéria, Henrymari, Marilene, Eliane, Marina, Tatiani, Alfredo e Claudinei.

À todos meus mais sinceros agradecimentos!

“Se os tubarões fossem homens”

“[...] Naturalmente também haveria escolas [...] nessas aulas os peixinhos aprenderiam como nadar para a goela dos tubarões. Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia, a fim de encontrar grandes tubarões, deitados preguiçosamente por aí. Aula principal seria naturalmente a formação moral dos peixinhos. Eles seriam ensinados de que o ato mais grandioso e mais belo é o sacrifício alegre de um peixinho, e que todos eles deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixinhos. Se encucaria nos peixinhos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência [...]”.

(Bertold Brecht)

RESUMO

Este estudo realiza uma análise teórica acerca do conteúdo presente nas principais críticas dirigidas à formação escolar de nível médio, direcionada pela escola pública para os jovens filhos da classe trabalhadora, ou já inseridos no mundo do trabalho. Estas críticas são desferidas pelos mais diversos setores da sociedade, inclusive pela própria classe trabalhadora. Tanto localmente, no município de Toledo-PR, quanto nacionalmente, as narrativas da classe trabalhadora em relação à escola pública e ao Ensino Médio afirmam que esta não tem cumprido com a função social que lhe tem sido atribuída, pois, o currículo escolar que orienta este nível de ensino está fundamentado por conteúdos considerados distante da realidade dos alunos oriundos da classe trabalhadora. Priorizamos em nossa pesquisa apresentar “o que se ouve” em nível nacional acerca da formação escolar de nível médio a partir de pesquisas realizadas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), Centro brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e Fundação Victor Civita (FVC), entendendo que estas representam o pensamento hegemônico acerca da função social que a escola deve exercer na atualidade e, com a qual não pactuamos. Para retratar “o que se diz” no município de Toledo-PR apresentamos as falas da comunidade escolar do Colégio Estadual Senador Atílio Fontana – CESAF, localizado em um bairro operário, no Bairro Vila Pioneiro, nas proximidades da empresa BR FOODS (antiga SADIA S.A.). Este trabalho reconhece a situação atual do Ensino Médio público no Brasil como um reflexo de que o sistema de ensino no país necessita de uma reforma educacional urgente e que este possui problemas, mas procura problematizar a forma como se elaboram estas críticas proferidas pela classe trabalhadora, já que entende haver na fundamentação de suas formulações pressupostos equivocados, na medida em que tomam o que é decorrência por origem, o que compreendemos por meio de uma perspectiva materialista, dialética e histórica de análise, se constituir em uma inversão idealista. O distanciamento vivido pelos indivíduos em relação às leis que regem os objetos na sociedade capitalista permitiu que os trabalhadores abraçassem as propostas educacionais advindas da classe dominante, por isso, enquanto produtos da escola e da sociedade que está posta, exprimem por meio de suas falas, contrariamente ao que imaginam, o quanto a escola, como instituição social é reprodutora das condições sociais nas quais está inserida. Suas narrativas apresentam claramente o fato de que possuem dificuldades em desvelar as conexões causais que conformam a realidade, pois, em sua maioria não possuem conhecimentos que estejam além de sua cotidianidade e que lhes permitiriam reestabelecer uma relação entre sua existência particular e a universalidade do gênero humano. Por isso, suas argumentações espelham as desigualdades não apenas materiais, mas também culturais que balizam os homens em uma sociedade de classes.

Palavras Chave: Classe trabalhadora. Ensino Médio Público. Função social da escola. Modo de produção capitalista.

ABSTRACT

This study makes a theoretical analysis about this content in the main criticisms directed towards education of middle level, driven by public school for the young children of the working class, or already in the world of work. These criticisms are deserved by various sectors of society, including by the working class. Both locally, in the city of Toledo-PR, and nationally, the narratives of the working class in relation to public school and high school claim that this has failed to comply with the social function that has been allocated, therefore the school curriculum that guides this level of education is based on knowledge considered from the truth of students from the working class. We prioritize our research shows "what you hear" at the national level about the education of middle level from surveys conducted by the Getúlio Vargas Foundation (FGV), Brazilian Center for Analysis and Planning (CEBRAP) and Victor Civita Foundation (FVC) , understanding that they represent the dominant thinking about the social function that the school must exercise today and with which we have agreed not. To portray "what is said" in the city of Toledo-PR present the lines of the school community of the State College Senator Attilio Fontana - CESAF, located in a working class neighborhood, in the neighborhood Vila Pioneer, near the company BR FOODS (old Sadia SA). This work recognizes the current situation of high school audience in Brazil as a reflection of the education system in the country needs urgent educational reform and that has problems, but aims to discuss how to prepare these criticisms made by the working class, since understands there as grounds for their mistaken assumptions formulations, to the extent that they take what is due by origin, what we understand by a materialist perspective, dialectical and historical analysis, constitute an idealistic reversal. The distance experienced by individuals in relation to the laws governing the objects in capitalist society allowed the workers to embrace the educational proposals coming from the ruling class, so while school products and the company is called, expressed through their lines, contrary to imagine how much the school as a social institution is reproducing the social conditions in which it operates. Their narratives show clearly the fact that they have difficulties in unveiling the causal connections that conform to reality, because mostly have no knowledge that are beyond your daily life and allow them to reestablish a relationship between his private life and the universality of gender human. Therefore, their arguments reflect inequalities not only material but also cultural guiding men in a class society.

Keywords: Working class. East Public Education. School social function. Capitalist mode of production.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas efetuadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Brasil: anos 2010, 2011 e 2012.	54
Tabela 2 - Índice de distorção/idade/ano/série no Ensino Médio: Brasil (2012)	55
Tabela 3 - Índices de Rendimento Escolar no Ensino Médio: Brasil (2012)	56
Tabela 4 - Indicadores de analfabetismo e média de anos de escolaridade: Brasil, Paraná e Toledo-PR (2012)	91
Tabela 5 - Número de matrículas efetuadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no CESAF: anos 2010, 2011 e 2012	93
Tabela 6 - Índices de Rendimento Escolar: Paraná e CESAF (2012).....	94
Tabela 7 - Índice de distorção/idade/ano/série: Paraná e CESAF (2012).....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMF: Associação de Pais, Mestres e Funcionários

BNH: Banco Nacional de Habitação

BRF: Brasil Foods

CadÚnico: Cadastro Único para Programas Sociais

CEBRAP: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CESAF: Colégio Estadual Senador Atílio Fontana – Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante

DCEs: Diretrizes Curriculares Nacionais

D.O.R.T: Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho

FGV: Fundação Getúlio Vargas

FVC: Fundação Victor Civita

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

L.E.R.: Lesão por Esforço Repetitivo

OIT: Organização Internacional do Trabalho

PETI: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PENAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE: Plano Nacional de Educação

POF: Pesquisa de Orçamentos Familiares

PPP: Projeto Político Pedagógico

SAE: Secretaria de Assuntos Estratégicos

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED/PR: Secretaria de Estadual de Educação do Estado do Paraná

T.F.: Teses sobre Feuerbach

T.1: Tese I

T.2: Tese II

T.3: Tese III

T.4: Tese IV

T.5: Tese V

T.6: Tese VI

T.7: Tese VII

T.8: Tese VIII

T.9: Tese IX

T.10: Tese X

T.11: Tese XI

UNB: Universidade Nacional de Brasília

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - “O QUE SE OUVI”: CLASSE TRABALHADORA E FORMAÇÃO ESCOLAR DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL	23
1.1 Classe trabalhadora e modo de produção – A categoria classe trabalhadora segundo a teoria de Marx e Engels	25
1.1.1 Classe trabalhadora e o modo de produção no Brasil	34
1.1.2 Classe trabalhadora e modo de produção no Brasil atual	45
1.2 Classe trabalhadora e formação escolar de nível médio no Brasil: “o que se ouve”	52
CAPÍTULO 2 - “O QUE SE DIZ”: CLASSE TRABALHADORA E FORMAÇÃO ESCOLAR DE NÍVEL MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TOLEDO-PR, O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL SENADOR ATTÍLIO FONTANA – CESAFA	66
2. 1 Classe trabalhadora e modo de produção no município de Toledo-PR: o caso da comunidade escolar do Colégio Estadual Senador Attílio Fontana - CESAFA	67
2.1.1 A classe trabalhadora e o modo de produção no município de Toledo –PR na atualidade	81
2.2 A classe trabalhadora e a formação escolar de nível médio no município de Toledo-PR, o caso do Colégio Estadual Senador Attílio Fontana – CESAFA: “o que se diz”	93
CAPÍTULO 3 - POR QUE SE DIZ? CLASSE TRABALHADORA E FORMAÇÃO ESCOLAR DE NÍVEL MÉDIO	106
3.1 A classe trabalhadora e os conteúdos escolares	109
3.1.1 Os conteúdos escolares e as pedagogias do “aprender a aprender”	112
3.1.2 Os conteúdos escolares e a vida cotidiana	118
3.2 A classe trabalhadora e a função social da escola	131
3.2.1 A escola pública e a realidade	132
3.2.2 A função social da escola	137
3. 3 Classe trabalhadora e formação escolar de nível médio: Por que se diz?	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A	168
ANEXO A	169
ANEXO B	170

ANEXO C171
ANEXO D172

INTRODUÇÃO

A existência de uma grande parte da população desprovida dos meios fundamentais de produção e de subsistência pode parecer algo “natural” para muitos daqueles que sempre viveram em uma sociedade capitalista, assim como tem se configurado a sociedade atual. Porém, a perspectiva teórica, a qual permeia a presente pesquisa, considera que esta não pode ser considerada uma imagem correta da realidade. Compreendemos que a classe trabalhadora caracteriza um modo específico de produção, o capitalismo, e se origina com ele (ENGELS, [1845] 2008, p. 58).

A classe trabalhadora no Brasil contemporâneo subsiste imersa em um estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista que, se encontra estruturado por uma cruel desigualdade de condições sociais, as quais manifestam perniciosas consequências nas mais variadas áreas do viver humano. Da mesma forma, o período histórico em que vivemos é marcado por inúmeras mistificações da realidade social: valores, concepções, ideários, todos eles moldados por manipulações que são apropriadas por milhões de indivíduo diariamente e, cujo escopo, ao que nos parece, é dissimular a própria amplitude das desigualdades sociais existentes. Nesse contexto, não podemos negar que a educação escolar, enquanto atividade humana e, parte desta totalidade social se encontre, analogamente, atravessada por estas vicissitudes.

A transformação da escola em forma social dominante de educação, também está relacionada com a instauração da sociedade capitalista, já que esta implicou em relevantes mudanças, as quais exigem a existência de um tipo específico de atividade humana voltada para a formação dos indivíduos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 44). Nos primórdios desse processo histórico, a produção e reprodução da vida social se realizavam em níveis tão pouco desenvolvidos que não requeriam outras formas de educação que não a do simples convívio, porém, quando as “relações sociais” passaram a prevalecer sobre as “naturais” o trabalho educativo se tornou um imperativo (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 41).

Partimos do pressuposto que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 2003,

p. 13). Logo, entendemos que a educação escolar possui a função específica de realizar o trabalho de socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos, produzindo de modo premeditado, o domínio dos conhecimentos necessários por todos os homens ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos. Por conseguinte, entendemos que é somente por meio do domínio destes conhecimentos mais desenvolvidos, que a classe trabalhadora poderá obter a compreensão da realidade social em que vive e, se constituir de forma consciente em motor de transformação desta realidade.

Entretanto, a educação escolar contém em si, uma contradição na sociedade capitalista. Por um lado, a escola possui a função social específica de instituição socializadora do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, por outro lado, essa função entra em contradição com o caráter privado dos meios de produção na forma societária vigente. Se os meios de produção são propriedade privada, o conhecimento, enquanto parte dos meios de produção não pode ser plenamente socializado (SAVIANI, 2003, p. 76-77). Por conseguinte, o fato de que a educação escolar tenha se tornado a forma socialmente dominante de educação não garante a plena socialização do conhecimento e apropriação do saber por meio da escola pela classe trabalhadora.

A educação escolar dirigida pela escola pública para a classe trabalhadora no Brasil contemporâneo tem sido alvo de frequentes críticas, principalmente no que diz respeito à sua função na sociedade. No entanto, o que temos percebido é que nos ataques mais comuns à escola pública, “o que se ouve” nacionalmente e o “o que se diz” localmente, tem sido constituído por afirmações que não tem apontado as mesmas constatações postulada pelas teorias histórico-críticas em educação como motivo de insatisfação perante a educação escolar, ou seja, a existência desta intrínseca contradição em relação à plena socialização dos conhecimentos. Temos apreendido que as principais críticas desferidas contra a escola pública são advindas de outras concepções acerca da função social que a escola deveria exercer em nossa sociedade.

O nível de ensino que tem sofrido o maior número de avaliações negativas acerca do papel que tem desempenhado na vida dos jovens brasileiros pertencentes às várias frações da classe trabalhadora, tem sido o Ensino Médio. Este fato, pode ser observado diariamente, através da mídia em geral, quando vários setores da sociedade tem manifestado seu entendimento sobre esta questão.

Em entrevista à *Folha* (2013), o ex-ministro da educação Aloízio Mercadante, retratou o Ensino Médio público como o principal “desafio da Educação Básica no país”¹ para a administração pública atual, já que este ainda se encontrava distante de sua universalização. O ex-ministro assinalou durante a entrevista que, entre os principais motivos pelos quais o ensino de nível médio ainda não teria atingido sua universalização, estaria o fato de que este não estaria atendendo aos anseios dos jovens. Mercadante acrescentou ainda, que seria necessária a urgente reformulação deste nível de ensino, caracterizada por uma ampla reforma curricular, pois o currículo escolar do Ensino Médio seria considerado pelo MEC como “grande demais”² e “pouco atrativo”³.

O atual Ministro da Educação no Brasil, Henrique Paim, também reconhece o Ensino Médio como um dos maiores desafios de sua pasta e, dando sequência aos direcionamentos do MEC para este setor, aposta no *Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio*⁴, o qual envolve uma série de ações com as secretarias de educação e dos estados, para combater os elevados índices de reprovação e evasão, consequentes do desinteresse dos jovens pelo ensino. Em audiência pública, o atual ministro da Educação, reconhece que: “É importante dizer que existe uma unanimidade no Brasil de que a gente precisa melhorar. Não é uma novidade este diagnóstico”⁵.

¹ No dia 10 de junho de 2013, o então ministro da Educação participou do programa “Poder e Política”, conduzido pelo jornalista Fernando Rodrigues da *Folha*. A transcrição da entrevista pode ser encontrada na íntegra no seguinte endereço eletrônico: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/poderepolitica/2013/07/1309254-leia-a-transcricao-daentrevista-de-alozio-mercadante-a-folha-e-ao-uol---parte-1.shtml>>. (Acesso em: 08/09/14).

² Em entrevista concedida à jornalista Patrícia Gomes, no dia 07 de agosto de 2013, o então ministro da Educação discute adotar a lógica das quatro grandes áreas do ENEM na grade curricular do Ensino Médio. Disponível em: <<http://porvir.org/porpensar/curriculo-ensino-medio-e-grande-demais/20130807>>. Acesso em: 08/06/2014.

³ Fonte: <<http://porvir.org/porpensar/curriculo-ensino-medio-e-grandedemais/20130807>> Acesso em: 08/06/2014.

⁴ Foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

⁵ Em audiência pública, realizada no dia 09 de abril de 2014, o atual ministro da Educação, Henrique Paim discutiu os problemas relacionados ao Ensino Médio no país. O relato da audiência está disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2014/04/09/com-alto-indice-de-evasao-e-reprovacao-ensino-medio-e-desafio-para-ministerio-da-educacao>>. Acesso em: 08/06/2014.

O novo Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE)⁶, ao tratar do caso específico da educação escolar de nível médio, estabelece como prioridade a universalização do atendimento escolar para toda a população entre 15 e 17 anos até 2016⁷ e a elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% até o ano de 2020. Nas metas propostas no PNE é claramente percebido como a educação escolar de nível médio ainda não tem atingido toda a população em idade escolar e não tem conseguido manter os adolescentes e jovens brasileiros na escola.

Entretanto, a identificação de problemas e o descontentamento com a formação escolar relativa à etapa final da Educação Básica no país, não é corrente somente nos discursos provenientes do MEC, este reconhecimento está presente igualmente nas falas oriundas da sociedade em geral. O debate sobre a problemática do Ensino Médio se intensificou e, mesmo que não se trate de um debate inédito na educação nacional, parece que tem ganhado novo fôlego (NOSELLA, 2011, p. 152). Pais, professores e alunos manifestam sua insatisfação constantemente, pesquisadores tem coletado e analisados dados e, inúmeras propostas tem surgido mirando a solução dos mais diversos problemas que são apontados como responsáveis pela situação em que se encontra este nível de Ensino.

Enquanto professora do quadro próprio do magistério do Estado do Paraná, atuando no Ensino Médio Regular e no Ensino Médio Técnico Profissionalizante Integrado no Colégio Estadual Senador Atílio Fontana – CESAF, situado no município de Toledo-PR, tenho ouvido e presenciado as manifestações da comunidade escolar, na qual também me encontro inserida sobre a problemática situação da formação educacional de nível médio no país e no município. Ao desempenhar a função de ministrar aulas de Filosofia na escola pública, considero fundamental a existência e a criação de espaços de discussão sobre a formação escolar que tem sido dirigida por esta modalidade de educação na contemporaneidade. Do mesmo modo, compreendo que os pensamentos e as

⁶ Após três anos de tramitação, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pelo Congresso em 03/06/2014. O documento define 20 metas educacionais que devem ser cumpridas até 2020.

⁷ Esta é a terceira meta do Plano Nacional de Educação (PNE). As 20 metas estão disponíveis em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>> Acesso em: 03/10/14.

ponderações da comunidade escolar em que a instituição educacional está inserida devem ser ouvidos e debatidos.

Não obstante, entendo que apenas nos atentarmos ao que tem sido ouvido e dito não nos permite apreender por que, tais impressões e assertivas são construídas e formuladas. É preciso que estas sejam vislumbradas a partir de um horizonte crítico, assim como nos exige a Filosofia, não podemos nos satisfazer com as premissas originárias do senso comum ou proferidas por pressupostos oriundos de uma ideologia dominante engendrada pela sociedade de classes. É preciso ir além das aparências, empreender uma busca rigorosa até as raízes que tem criado e cimentado tais conceitos e, somente, depois de adquirido este conhecimento, poderemos ascender à compreensão desta questão em sua totalidade.

O tema de nossa dissertação, portanto, são estas narrativas que se constituem enquanto análises da situação atual em que se encontra a formação escolar de nível médio direcionada pela escola pública para a classe trabalhadora. Privilegiaremos aqui, as análises que tem sido realizadas pelos próprios atores sociais que integram o cenário atual da escola pública: os jovens filhos da classe trabalhadora, ou já inseridos no mundo do trabalho. Além de realizar uma sistematização dos argumentos que tem sido mais reiterados nestas narrativas, concebemos ser necessário a realização de uma análise teórica acerca destas considerações e de suas concepções fundantes. Desse modo, nosso intento é apreender a trilha destes discursos e analisar teoricamente o conteúdo por eles expressos. Entendemos que este é o caminho metodológico que poderá nos guiar mais corretamente ao entendimento da realidade educacional tomada como problema de pesquisa por este trabalho.

Para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa, postulamos como suporte teórico a perspectiva marxiana. Essa concepção está arraigada no caráter histórico do homem, isto é, em sua determinação histórico-social. As condições de vida de cada indivíduo, de cada segmento social e, da mesma forma, de cada sociedade, sob uma perspectiva materialista histórica e dialética de análise, devem ser entendidas como decorrentes do modo como se organiza esta sociedade:

[...] Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como 'espírito do espírito', na 'autoconsciência', mas que em cada um de seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração

passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial [...] (MARX; ENGELS [1933] 2007 p. 43).

Portanto, por meio deste método de análise, figuramos que ao investigar o conteúdo expresso pelas narrativas da classe trabalhadora acerca da condição atual em que se encontra a formação escolar de nível médio, direcionada pela escola pública, é imprescindível a compreensão sobre como essas impressões captadas sobre esta condição e a própria condição em que se produz e reproduz a escolarização pública, estão relacionadas à organização da sociedade na forma capitalista.

No intuito de apreender este movimento do real, a primeira parte da dissertação tratará conceitualmente da categoria classe trabalhadora a partir dos escritos de Marx e Engels, mais especificamente das obras *O Capital* e *Manifesto do Partido Comunista*, onde os pensadores alemães elaboraram a teoria geral de classes e, particularmente, uma teoria acerca do proletariado. Vários fatores atuam no processo de formação de uma classe, porém, os elementos que iremos privilegiar nesta descrição são essencialmente objetivos, articulados com o surgimento do modo de produção capitalista, visando captar a gênese histórica do público principal que frequenta a escola pública e compreender como e em que condições este tem se materializado, entendendo que em diferentes nações e regiões a articulação da classe trabalhadora com o modo de produção ocorre sempre de forma singular.

Entendemos que esta compreensão histórica acerca da constituição da classe trabalhadora nos auxilia no entendimento de como esta tem se objetivado no processo histórico de humanização do homem através do trabalho na sociedade capitalista, particularmente no Brasil. Por isso, também abordaremos a particularidade da sedimentação da classe trabalhadora brasileira para compreendermos como este processo de objetivação tem sido apropriado pelos indivíduos que compõem a classe trabalhadora e, portanto, influenciado sua própria individualidade. Pois, não adotamos em nosso trabalho uma ideia mecanicista da formação histórica da classe trabalhadora, a qual afirma que o fator objetivo é definitivamente separado do subjetivo, ou o contrário.

Após considerar a relação entre a classe trabalhadora, “condição *sine qua non* da existência da própria escola pública” (ALVES, 2005, p. 37) e a formação

social vigente, nos utilizaremos de dados reunidos por recentes pesquisas realizadas em território nacional e coletados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para elaborar uma exposição sobre a configuração atual da classe trabalhadora no Brasil. Encerrada esta aclaração realizaremos uma apresentação da organização atual do Ensino Médio no país a partir das determinações presentes nos seguintes documentos: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2012). Posteriormente à referida apresentação exibiremos o quadro da situação atual do Ensino Médio público no país a partir dos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), tomando como referência o ano de 2012. Dessa forma, os procedimentos técnicos adotados para a construção desta parte do texto serão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Encerraremos esta primeira parte do trabalho com uma exposição que destaca “o que se ouve” em relação à formação escolar pública de nível médio e âmbito nacional. As falas anteferidas neste momento do texto foram estrategicamente selecionadas, pois, entendemos que estas representam a pensamento que tem se instituído hegemônico na sociedade em que vivemos. Para tanto, apresentaremos trechos extraídos das seguintes pesquisas *Motivos da evasão escolar* (2009) organizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV- RJ) e *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola* (2012), estudo realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) com apoio da Fundação Victor Civita (FVC).

É importante salientar que, os relatos e análises priorizadas para consubstanciar o panorama nacional do que “se ouve” acerca da formação proporcionada pelos anos finais da Educação Básica para a classe trabalhadora e direcionada pela escola pública no Brasil, são construídos tendo como base análises fundamentadas em uma concepção de sociedade e educação distintas daquela que alicerça nossa pesquisa, já que, como afirmamos anteriormente, não partimos de tal compreensão hegemônica ao propormos este estudo.

No capítulo II nos deteremos à sistematização acerca das falas que se referem à formação escolar de nível médio dirigida para a classe trabalhadora no campo empírico constituído pela comunidade escolar do Colégio Estadual Senador Atílio Fontana Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante – CESA. A escolha

desta população específica como amostra para a realização da pesquisa é decorrente de três fatores fundamentais. O primeiro fator está relacionado ao fato de que, em sua maioria, os membros da comunidade escolar do CESAF, são oriundos de famílias pertencentes à classe trabalhadora, pois a escola está localizada no bairro Vila Pioneiro, bairro que tem sua fundação diretamente ligada à instalação de empresas frigoríficas na região. O segundo fator é decorrente da proximidade das instalações da escola com as instalações da empresa frigorífica *BR FOODS* (BRF) (denominação atual para as antigas instalações da empresa *SADIA S.A.*). O terceiro fator provém do exercício das atividades profissionais da pesquisadora nessa instituição escolar, o que de certa forma produziu – na reflexão cotidiana da docência – as questões que hora se conformam em problema de pesquisa.

À vista destes fatores, na segunda parte do texto nos propomos a percorrer um caminho similar àquele percorrido no capítulo I, todavia, nos remetermos à realidade singular do município de Toledo-PR. Nesse curso, nossa preocupação inicial será explicitar como tem se constituído a classe trabalhadora nesta localidade, sua correlação com a consolidação do modo de produção capitalista no interior do estado do Paraná e as mutações ocorridas nas relações capitalistas de produção nos últimos anos. Para realizar esta tarefa, realizaremos um duplo movimento, ao mesmo tempo em que apontaremos a relação material da formação da classe trabalhadora no município de Toledo-PR, relataremos o processo de criação do CESAF, enquanto instituição pública de ensino que é estabelecida para atender à demanda educacional dos trabalhadores e seus familiares, residentes no bairro Vila Pioneiro.

Em seguida à descrição histórica do caso específico da instituição de ensino pública, por meio de documentos e obras que relatam o desenvolvimento histórico do município de Toledo-PR, tomaremos como base dados reunidos por pesquisas realizadas pelo IBGE, pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) e pela Prefeitura Municipal de Toledo-PR para elaborar uma exposição sobre a configuração atual da classe trabalhadora no município e a educação de nível médio que esta tem recebido através da escola pública, no caso, o CESAF, tomando como referência o ano de 2012. Posteriormente a esta exposição apresentaremos o quadro da formação escolar de nível médio direcionada pelo referido colégio, conforme “o que se diz” por sua própria comunidade escolar.

Para a elaboração deste segundo momento de nossa pesquisa, utilizamos como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o trabalho de campo. A técnica de trabalho de campo foi imprescindível para a construção do problema de pesquisa proposto, e, principalmente para a coleta das falas proferidas pela comunidade escolar do CESAF, pois, esta permite a observação de muitos fatos e ações no próprio momento em que correm e, como afirma MINAYO:

[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social [...] (MINAYO, p. 32, 210).

As falas aqui apresentadas foram registradas em diários de registro de classe do professor e diários de campo elaborados entre os anos de 2010, 2011 e 2012. Os registros em diários de campo são amplamente utilizados para a realização de pesquisas sociais e, foram de suma importância para que pudéssemos realizar as anotações (o que continuamos a fazer), sobre as situações que ocorrem em nossa prática diária de docência e registrar as manifestações, ações, reações e falas dos envolvidos nestas circunstâncias. A escolha do uso de diários de campo como técnica de pesquisa partiu de nossa intenção de apresentarmos relatos que pudessem substancializar esta pesquisa, mas que não fossem captados em situações criadas artificialmente para este fim, pelo contrário. Também partimos da concepção de que todo o pesquisador é um “artesão intelectual” articulada por MILLS (1965) , quando este cientista social afirma que o pesquisador deve aprender a utilizar a sua experiência de vida em seu trabalho continuamente, tentando juntar o que está fazendo intelectualmente com o que está experimentando como pessoa:

[...] Nesse sentido, o artesanato é o centro de si mesmo, e o estudante está pessoalmente envolvido em todo o produto intelectual de que se ocupe. Dizer que pode “ter experiência” significa que seu passado influi e afeta o presente, e que define a sua capacidade de experiência futura. Como cientista social, ele terá de controlar essa interinfluência bastante complexa, saber o que experimenta e isolá-lo; somente dessa forma pode esperar usá-la como guia e prova de suas reflexões, e no processo se modelará como artesão intelectual. Mas como fazer isso? Uma resposta é: deve-se organizar um arquivo, o que suponho ser a forma do sociólogo dizer: mantenha um diário. Muitos escritores criadores mantêm diários; a necessidade de reflexão sistemática exige que o sociólogo o mantenha [...] (MILLS, 1965, p.211-212).

Deste modo, entendendo nossos diários de campo, enquanto “guias” e “provas” de nossas reflexões, o capítulo III será destinado a realizar a análise teórica do conteúdo inerente a estes relatos e àqueles evidenciados no primeiro capítulo desta dissertação. Além disso, munidos do entendimento acerca da constituição histórica da classe trabalhadora realizada nos capítulos I e II pretendemos ressaltar nesta seção a correlação existente entre as narrativas encadeadas pela classe trabalhadora, tanto nacionalmente, quanto localmente, a respeito da formação educacional de nível médio e, as implicações das mutações ocorridas nas relações capitalistas de produção nos últimos anos na constituição da própria subjetividade dos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora.

As categorias que buscaremos identificar nas narrativas sistematizadas e que serão priorizadas para a realização da análise serão as seguintes: os conteúdos escolares e a função social da escola. Esse estudo se dará pela discussão teórica acerca do que “se ouve” nacionalmente e “o que se diz” localmente de forma mais recorrente em relação aos conteúdos curriculares que a escola pública tem privilegiado ao longo do processo de formação escolar de nível médio e, em relação à função social que tem sido atribuída à escola pública na sociedade capitalista do séc. XXI pela classe trabalhadora.

Ao realizar esta análise buscamos trazer à tona a discussão a respeito do conhecimento no capitalismo e da função social da escola, tentando desvelar as bases de sua contradição, enquanto elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, do capital. Somente a partir uma problematização sobre “por que se diz” e se formulam estas críticas disparadas contra a escola pública, ou seja, de uma dissecação do conteúdo presente nestas narrativas é que poderemos evidenciar qual o grau de influência que a própria formação escolar tem exercido na constituição da subjetividade da classe trabalhadora, a qual esta classe expressa por meio de suas falas.

CAPÍTULO 1 - “O QUE SE OUVÉ”⁸: CLASSE TRABALHADORA E FORMAÇÃO ESCOLAR DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

“[...] O operário via casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via
Misteriosamente havia
A marca de sua mão [...]
(Vinícius de Moraes, 1959)

A divisão da sociedade em classes é problematizada e investigada desde a Antiguidade. Aristóteles (384-322 a. C.) foi um dos pensadores clássicos que buscou conceituar e justificar as divisões sociais sobre as quais estava estruturada a sociedade em que vivia, buscando seus fundamentos nos próprios modos pelos quais os cidadãos diferiam entre si no interior da sociedade. De acordo com ele, o sistema de classes era estruturado dentro do Estado enquanto uma tendência natural, assim como homem seria formado naturalmente pelo corpo e pela alma (ARISTÓTELES, 1999, p. 141-151)

O “corpo” do Estado precisaria, para satisfazer suas necessidades materiais, que alimentos fossem cultivados, habitações edificadas, vestes costuradas, o que seriam as atividades referentes aos dos trabalhadores. Para a satisfação das necessidades da “alma” do Estado seria necessário que leis fossem criadas, exércitos administrados, decisões políticas tomadas, esta função seria, imprescindivelmente, realizada pelos proprietários, aqueles que não estariam envolvidos em atividades degradantes de trabalho, mas que tivessem tempo livre para cultivar virtudes intelectuais e morais (ARISTÓTELES, 1999, p. 141-151).

É a partir do surgimento da teoria marxiana que a divisão da sociedade em classes recebe um tratamento teórico distinto daquele que vinha recebendo desde a Antiguidade, e a categoria classe social assume nova configuração. Marx e Engels, além de criarem

⁸ A expressão “O que se ouve...” é uma alusão à utilização desta expressão pela pesquisadora Lígia Klein para intitular o Capítulo II da obra *Alfabetização: quem tem medo de ensinar* (2008). Este foi um dos textos, entre outros, que inspiraram a conformação do problema de pesquisa que buscamos desenvolver nesta dissertação. O título completo do referido capítulo é: “O que se ouve... o que se faz: escrevendo torto por linhas sinuosas”, nesta parte de seu trabalho KLEIN (2008) analisa teoricamente algumas formulações corriqueiras nos textos da área educacional.

um modelo de conceituação acerca das classes sociais afirmaram a relevância da “luta de classes” para a compreensão da estrutura societária vigente:

Até hoje, a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes. [...] Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta [...] (MARX&ENGELS, [1848] s/d, p. 21-22).

As classes sociais surgem, se desenvolvem e desaparecem, de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada sociedade. Esta relação social de dominação, opressão e exploração entre classes, possui pressupostos históricos. Tais pressupostos podem explicar como surge uma classe de trabalhadores despossuída dos meios de produção e, os motivos pelos quais estes homens foram submetidos ao controle dos capitalistas.

No presente capítulo buscaremos estabelecer o panorama histórico de constituição da classe trabalhadora de acordo com as teorias dos pensadores alemães Marx e Engels. O objetivo desta caracterização teórica é afirmar esta relação indissociável, existente entre a conformação da classe trabalhadora e o modo de produção capitalista. Entendemos que a apreensão acerca do modo como esta classe tem se apresentado na atualidade é, imprescindível, para que possamos compreender a formação educacional que esta tem recebido. Portanto, a constituição histórica da classe trabalhadora no Brasil também será abordada neste capítulo, bem como a configuração que esta assume contemporaneamente no país.

Após a caracterização da categoria classe trabalhadora, nos deteremos a investigar “o que se ouve” sobre a formação escolar que lhe tem sido direcionada pela escola pública em nível nacional. Para tanto, pretendemos realizar um levantamento sobre os principais indicadores educacionais relacionados à Educação Básica no país e, captados por pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP). Além da apresentação dos dados secundários, ao final deste capítulo, exibiremos algumas análises realizadas sobre estes dados e informações.

As análises priorizadas serão aquelas provenientes de pesquisas que contemplam os discursos mais reiterados acerca da formação proporcionada pelos anos finais da Educação Básica para a classe trabalhadora e direcionada pela

escola pública no Brasil. Apresentaremos as impressões presentes, comumente, nas narrativas oriundas da sociedade em geral, porém, salientaremos as falas proferidas pelos estudantes do Ensino Médio e, captadas pelas pesquisas realizadas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) e a Fundação Victor Civita (FVC).

Destacamos ainda que, as pesquisas das quais extraímos as falas aqui transcritas e, realizadas por órgãos de pesquisa vinculados ao governo e à iniciativa privada, foram escolhidas propositalmente, com o intuito de evidenciar a influência de uma perspectiva hegemônica de sociedade e educação, com qual não pactuamos, sobre as análises que tem sido realizadas acerca da formação escolar de nível médio no país e, dirigida aos jovens filhos da classe trabalhadora, já inseridos ou não no mundo do trabalho.

1.1 Classe trabalhadora e modo de produção – A categoria classe trabalhadora segundo a teoria de Marx e Engels ⁹

Karl Marx, ao realizar uma crítica apurada em relação à economia política, evidencia que o capitalismo não é uma ordem natural, porém, essencialmente social, histórica e construída a partir da luta de classes. Neste âmbito, o modo de produção capitalista emergiu enquanto força social hegemônica, a partir da dissolução da estrutura econômica da sociedade feudal e, não de forma idílica como até então haviam apregoado os economistas políticos. Nas palavras de Marx, o nascimento da sociedade capitalista é narrado da seguinte forma pela economia política:

[...] Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e, sobretudo, parcimoniosa, e, por, outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a

⁹A realização de uma pesquisa nos principais textos de Marx e Engels, sobre o surgimento das classes sociais apontou que, em sua maioria, os textos definem a categoria “classe social” como uma formação social característica do modo de produção capitalista, o que pode ser verificado até a obra *A Ideologia alemã* (1846): “[...] No desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) – e, ligada a isso, surge uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes [...] (MARX; ENGELS, [1848] 2012, p. 40). Porém, na obra *O Manifesto Comunista* (1848), os teóricos alemães, ao realizarem uma retrospectiva histórica sobre a história de todas as sociedades, situam a categoria “classe social” em todos os modos de produção (MARX; ENGELS [1848] s\l, p. 21).

legenda do pedaço original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for. Deu-se, assim, que os primeiros acumularam as riquezas e os últimos acabaram sem nada ter para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo o seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar [...] (MARX, 2013 [1867] p. 785).

A explicação acima descrita por Marx busca elucidar a origem do capital e, por sua vez das classes sociais. De acordo com a concepção dos economistas políticos, os princípios fundamentais do capitalismo teriam origem na própria “natureza” das classes sociais que consistiriam em: uma classe laboriosa e inteligente em oposição à outra composta por vadios. A primeira acumulou capital e dinheiro e a segunda, devido à sua própria falta de virtudes conservou a pobreza. Em resumo, a sociedade capitalista teria sido organizada naturalmente desde seu início e, durante o seu desenvolvimento, de forma pacífica e tranquila.

Para a emergência do capitalismo e o surgimento da classe dos proprietários e da classe dos trabalhadores, na concepção marxiana, também foram necessárias algumas condições prévias. Todavia, estas não tem nada em comum com as justificativas anunciadas pelos economistas políticos. Em verdade, estes acontecimentos estão vinculados ao processo histórico de transição do feudalismo para o capitalismo, mais precisamente na Inglaterra. Este período, situado entre os séculos XV e XVI e, denominado por Adam Smith¹⁰ de período da acumulação primitiva, assinala um período prévio “à acumulação capitalista” (MARX, 2013 [1867] p. 785), no qual:

[...] o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres. A

¹⁰ Adam Smith (1723-1790) economista clássico britânico escreveu a obra *A Riqueza das Nações* (1776), onde trata da economia de mercado como aquela responsável pelo rápido crescimento da produção, o que estimularia uma maior divisão do trabalho. Utilizou a expressão “previous accumulations” que, nas palavras de Karl Marx possui a seguinte significação: “[...] uma acumulação “primitiva” (“previous accumulations”, em Adam Smith), prévia à acumulação capitalista, uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas seu ponto de partida [...]” (MARX, 2013 [1867] p.785).

expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo. Sua história assume tonalidades distintas nos diversos países e percorre as várias fases em sucessão diversa e em diferentes épocas históricas. Apenas na Inglaterra, e por isso tomamos esse país como exemplo, tal expropriação se apresenta em sua forma clássica [...] (MARX, 2013 [1867] p.787-788).

Na história da acumulação primitiva estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista e a separação entre o trabalhador e a propriedade das condições da realização do trabalho. Os métodos de expropriação dos meios de produção dos trabalhadores, a saber, as terras coletivas de livre uso da comunidade aldeã, foram extremamente violentos, de acordo com a narrativa marxiana, enquanto fenômeno histórico estão registrados “nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (MARX, 2013 [1867] p.787).

A expropriação dos meios coletivos de produção dos trabalhadores, as terras comunais, implicou a, subsequente, apropriação privada nas mãos da classe dominante, isto é, os cercamentos das terras comunais acarretaram em acumulação privada. O trabalhador, enquanto produtor direto se converte em vendedor de si mesmo. Os proprietários (burguesia nascente, pequena e média nobreza feudal), ao transformarem as terras antes destinadas à lavoura em pastagens de ovelhas, passam a explorar o trabalho alheio, transmutando os meios de produção individuais em meios de produção socialmente concentrados (MARX, 2013 [1867] p.831).

A perda da posse das terras comunais, o desenvolvimento das forças produtivas no campo, das cidades e do comércio levaram os trabalhadores rurais a abandonarem as atividades agrícolas e se especializarem em ofícios manuais diversos. Este aprofundamento da divisão social do trabalho acabou impelindo uma divisão entre o campo e a cidade, fazendo com que os trabalhadores, despossuídos dos meios de produção recorressem ao mercado crescente de produção de artesanato e, posteriormente de manufaturas para oferecerem a sua força de trabalho e a si próprios como mercadoria.

A divisão do trabalho, presente nas unidades de produção típicas da Idade Média, ainda não era tão desenvolvida como se tornaria no período correspondente às manufaturas e às fábricas. Os artesãos produziam mercadorias com suas próprias ferramentas, geralmente trabalhavam em pequenas oficinas de sua propriedade com o auxílio dos aprendizes. A principal característica deste período,

com relação às condições de trabalho, era que os trabalhadores possuíam total controle sobre o processo de trabalho e o produto final resultante de seu labor.

Entretanto, a ampliação dos mercados locais geraram significativas transformações nas corporações artesanais. O aumento da demanda de produção, impulsionada pela mundialização dos mercados, exigiram a especialização dos trabalhadores artesãos que, lentamente, foram perdendo o domínio que possuíam sobre o processo de produção. O mesmo artesão não executava mais as diversas operações em uma sequência temporal, elas passaram a ser separadas, cada uma executada por um artesão diferente. Além disso, o trabalho era executado ao mesmo tempo pelos trabalhadores, em regime de cooperação. Assim, se configuraram os primórdios da manufatura, a partir da produção artesanal (MARX, 2013 [1867] p. 412).

O período manufatureiro, primeira forma histórica da produção capitalista, se estendeu da metade do século XVI até o último terço do século XVIII (MARX, 2013 [1867] p. 411). Durante este período, o método artesanal continuou sendo a base do processo produtivo, posto que, ainda não se utilizavam máquinas movidas por energia não-humana. A produção de mercadorias permaneceu dependente da força física do trabalhador e de suas habilidades individuais no manuseio de seus instrumentos de trabalho. É justamente por este motivo que, cada trabalhador passa a se dedicar, exclusivamente, à uma função parcial: “sua força de trabalho é então transformada em órgão particular dessa função parcial” (MARX, 2013 [1867] p. 413).

Dezenas, ou mesmo centenas de trabalhadores passaram a executar atividades manufatureiras sob as ordens de, em muitos casos, apenas um empregador capitalista. Cada grupo de trabalhadores, dentro de uma mesma manufatura, se dedicava, especializadamente, à uma tarefa. Em cada manufatura se desenvolvia extensa divisão do trabalho, cada linha de produção era dividida em numerosas tarefas distintas, o que implicava em grandes ganhos de produtividade em favor dos capitalistas. A parcialização das tarefas no processo manufatureiro de produção acabou por gerar uma hierarquia entre os trabalhadores. As tarefas manuais que necessitavam de menor custo de aprendizagem recebiam as mais baixas remunerações da hierarquia, já as funções intelectuais recebiam as melhores remunerações, o que desvalorizava a força de trabalho e valorizando ainda mais o capital:

[...] Juntamente com a gradação hierárquica, surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para estes últimos, os custos de aprendizagem desaparecem por completo, e para os primeiros esses custos são menores, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em ambos os casos diminui o valor da força de trabalho [...]. [...] A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais-trabalho [...] (MARX, 2013 [1867] p. 424).

O processo de produção manufatureiro traz consigo modificações ao modo de produção feudal, fazendo com que este adquira contornos tipicamente capitalistas. Entre as principais transformações sofridas pelos trabalhadores estão, em primeiro lugar, a deterioração física e mental ao perderem a noção da totalidade do processo de trabalho e a capacidade de participarem de todas as etapas da produção. Em segundo lugar, a especialização dos trabalhadores, gerou a livre apropriação, por parte dos capitalistas, dos ganhos produtivos. O mecanismo social de produção, integrado por muitos trabalhadores parciais e individuais pertenceu ao capitalista e, como consequência, pauperizou o trabalhador, marcando o trabalhador manufatureiro “a ferro em brasa, como propriedade do capital” (MARX, 2013 [1867] p. 435).

Nesse momento histórico, a manufatura entra em contradição com as necessidades de produção engendradas por ela própria. A ocorrência da expansão dos mercados acarretou em escassez de mão de obra e, a consequente acumulação de capital manufatureiro, se configurou como estímulo para os inventores britânicos, que buscavam soluções para perpetuar a reprodução do capital (SINGER, 1982, p. 26). A manufatura se ergueu sobre o artesanato urbano e a indústria doméstica rural, porém, esta base técnica “tendo atingido certo grau de desenvolvimento, entrou em contradição com as necessidades de produção que ela mesmo criara” (MARX, 2013 [1867] p. 442).

A Revolução Industrial, iniciada a partir do último quartel do século XVIII, foi, inicialmente, característica do desenvolvimento próprio das relações de produção capitalistas na Inglaterra. A Grã-Bretanha havia atingido na época, o posto de maior potência marítima da Europa, o que lhe garantiu um lugar privilegiado no comércio mundial, reunindo um conjunto de circunstâncias favoráveis para o advento da industrialização. Foram em terras britânicas que, seriam aplicadas,

sistematicamente, nos mais diversos ramos de produção a máquina à vapor patenteada por James Watt¹¹ (1979) e a máquina de fiar patenteada por Hargreaves¹² (1970) (SINGER, 1986, p. 26-26).

As máquinas à vapor e as máquinas mecânicas transcenderam a estrutura das oficinas e empresas manufatureiras. Estas também geravam custos para os capitalistas, que exigiam o aumento na escala de produção, que deveria ser maior ainda que a anteriormente alcançada pela manufatura. Portanto, a Revolução Industrial fez surgir a fábrica e, conseqüentemente substituiu o trabalhador que manejava uma ferramenta por um mecanismo que possuía a capacidade de manejar uma quantidade maior de ferramentas iguais, ou semelhantes, de uma só vez e que era movido por uma única fonte motriz (MARX, 2013 [1867] p. 449).

Enquanto detinham em suas mãos as ferramentas de trabalho, os trabalhadores poderiam dificultar o aumento do grau de exploração de sua força de trabalho por parte dos capitalistas. Porém, era necessária a redução desse controle para aumentar a produção de mais-valia¹³. Assim, com o advento da maquinaria, também ocorreu uma transformação radical dos meios de trabalho. As ferramentas manuseadas pelas mãos humanas se converteram em máquinas-ferramentas e assumiram sua forma mais desenvolvida, dentro de um sistema que articulou máquinas e fábricas. Essa revolução repercutiu diretamente sobre o próprio trabalhador: o qual necessitou lançar no mercado de trabalho todos os membros de sua família, prolongando sua jornada de trabalho e, posteriormente, intensificando o ritmo de sua atividade produtiva.

A maquinaria não necessitava, de forma imprescindível, da força muscular dos trabalhadores, como esta havia sido fundamental para a produção de manufaturas, direcionando forçosamente mulheres e crianças para o mercado de trabalho, repartindo o valor da força de trabalho do homem entre sua família inteira

¹¹ James Watt (1736- 1819) foi um matemático e engenheiro escocês. Construiu instrumentos científicos, destacando-se pelos melhoramentos introduzidos no motor à vapor, o qual foi fundamental para a Revolução Industrial. Fonte: <www.wikipedia.org/wiki/James_Watt> (Acesso em: 10/05/2014).

¹² James Hargreaves (1720-1778) foi carpinteiro, fiandeiro e inventor britânico. Foi o criador da primeira máquina de fiação de algodão (1764), inicialmente com capacidade de produção para tecer em um tempo menor de até trinta vezes o processo manual. Fonte: <www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JameHarg.html> (Acesso em: 10/05/2014).

¹³ [...] Mas essa não é em absoluto a finalidade da maquinaria utilizada pelo capitalista. Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. Ela é meio para a produção de mais-valor [...] (MARX, 2013 [1867] p. 445).

(MARX, 2013 [1867] p. 468). Para que uma família desprovida de meios de próprios de produção pudesse sobreviver, necessitava fornecer ao capital não apenas a força de trabalho masculina, mas o trabalho de todos os seus membros. Dessa forma, a maquinaria expandiu também o grau de exploração sobre os trabalhadores:

[...] Agora, porém, o capital compra menores de idade, ou pessoas desprovidas de maioridade plena. Antes, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoas formalmente livres. Agora, ele vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos [...] (MARX, 2013 [1867] p. 469).

O trabalho de mulheres e crianças, ao ser apropriado pelas fábricas aumentou a quantidade de trabalhadores vivendo sob o jugo da exploração fabril. O tempo vital do trabalhador foi confiscado pelo aumento exacerbado da jornada de trabalho, que permitiu produzir em grande escala e em um tempo cada vez mais curto. Nesse contexto, quando os limites físicos dos trabalhadores conclamaram a redução da jornada de trabalho, esta somente ocorreu por que, engenhosamente, o capital criou condições subjetivas para a condensação do trabalho: por meio da aceleração da velocidade das máquinas e pela ampliação da escala da maquinaria. Tais condições acirraram e intensificaram ainda mais a exploração da força de trabalho (MARX, 2013 [1867] p. 491).

A industrialização se constitui como o estágio final de consolidação das relações capitalistas de produção (XAVIER, 1990, p. 25). Na obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*¹⁴ (1845), o pensador revolucionário, Friedrich Engels¹⁵ caracteriza a luta de classes no capitalismo, como produto da grande indústria, estabelecendo uma relação teórica e prática entre a industrialização e as condições de vida da classe trabalhadora. É justamente neste estágio de desenvolvimento das forças produtivas que podemos situar o nascimento da classe operária (ENGELS, [1845] 2008, p. 45). Nas palavras de Engels:

[...] A história da classe operária na Inglaterra inicia-se na segunda metade do século passado com a invenção da máquina à vapor e das máquinas destinadas a processar algodão. Tais invenções como se sabe desencadearam uma revolução industrial que,

¹⁴ Esta obra foi escrita entre anos de 1842 e 1844, como resultado de pesquisas realizadas em documentos, relatos e da própria observação de Engels sobre a situação em que viviam os trabalhadores durante sua estada em Manchester. Foi o primeiro livro de Engels e publicado pela primeira vez em 1845.

¹⁵ Friedrich Engels (1820-1895) não foi apenas um colaborador de Marx, ou um interlocutor que lhe tenha apoiado, inclusive financeiramente, foi um pensador autêntico. Escreveu, além da *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845), outros 02 trabalhos sobre a situação em que viviam os trabalhadores: *As Crises* (Gazeta Renana, dezembro de 1842), *A Situação da Inglaterra* (Anais Franco-Alemães, em 1844).

simultaneamente, transformou a sociedade burguesa em seu conjunto – revolução cujo significado histórico só agora começa a ser reconhecido [...] (ENGELS, [1845] 2008, p. 45).

A introdução das máquinas “aumenta o capital humano sujeito à exploração pelo capital” (MARX, 2013 [1867] p. 491) e o fetichismo da mercadoria¹⁶ atinge proporções antes inimagináveis. O crescimento dos mercados exigiu o aumento do número de trabalhadores nas fábricas, acarretando no crescimento dos centros urbanos. As cidades se configuraram como o palco onde se apresentaram as mais cruéis desigualdades verificadas entre as classes que compõem essa realidade social, onde:

[...] pelo menos três quartos da população fazem parte da classe operária e cuja pequena burguesia se constitui de comerciantes e de pouquíssimos artesãos. Adquirindo importância ao converter instrumentos em máquinas e oficinas em fábricas, a nova indústria transformou a classe trabalhadora em proletariado e os grandes negociantes em industriais; assim como a pequena classe média foi eliminada e a população foi reduzida à contraposição entre operários e capitalistas, o mesmo ocorreu fora do setor industrial em sentido estrito, no artesanato e no comércio: aos antigos mestres e companheiros sucederam os grandes capitalistas e operários, os quais não tem perspectiva de se elevarem acima de sua classe [...] (ENGELS, [1845] 2008, p. 59-60).

O modo de produção capitalista, consolidado com a industrialização, implicou o surgimento da luta de classes. No capitalismo, os trabalhadores passaram a subsistir em regiões urbanas e em péssimas condições de vida, uma situação que “não é aquela em que um homem – ou uma classe inteira de homens – possa pensar, sentir e viver humanamente” (ENGELS, [1845] 2008, p. 247). A situação da classe operária na Inglaterra da primeira metade do século XIX, como relatou Engels detalhadamente, era de extrema penúria: alta taxa de mortalidade infantil, desnutrição, doenças, acidentes de trabalho, deformações em decorrência do tipo de trabalho realizado, fábricas imundas e mal ventiladas, etc. Todas estas mazelas ocorriam sob o olhar indiferente da burguesia industrial.

¹⁶ O fetichismo da mercadoria é a expressão cunhada por Karl Marx para designar o processo pelo qual a mercadoria, um ser inanimado, adquire “vida” porque os valores de troca tornam-se superiores aos valores de uso e passam a determinar as relações humanas, ao contrário do que deveria acontecer: “[...] Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias [...]” (MARX, 2013 [1867] p. 148).

Na ordem social burguesa a luta de classes se transformou em uma realidade nunca antes vista. Podem ser atribuídos ao modo de produção capitalista, tanto a gênese de frações de classe que não existiam no modo de produção feudal, quanto à ampliação das formas de exploração por parte da classe dominante sobre as classes dominadas. A partir de então, é estabelecida uma forma inédita de estratificação social, assentada na riqueza e no poder de exploração do trabalho alheio. Esse novo contexto, “caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe” (MARX; ENGELS [1848] s/d, p.22), acirrando a divisão da sociedade em duas grandes classes: a burguesia e o proletariado, as quais podem ser assim definidas:

Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado compreende-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, privados de meios de produção próprios, se vêem obrigados a vender sua força de trabalho para poder existir. (Nota à edição inglesa de 1888) (MARX; ENGELS [1848] s/d, p.21).

A burguesia, classe dos capitalistas, exerce uma função social historicamente revolucionária (MARX; ENGELS [1848] s/d, p. 23), de classe oprimida pela nobreza feudal com o estabelecimento da grande indústria conquista a soberania absoluta. Enquanto em um primeiro momento conclamou às diversas frações da classe trabalhadora para combaterem os privilégios e a centralização política pertencentes à nobreza, no instante em que se constitui como classe que se apropria da mais-valia, deslocou suas preocupações à preservação e ao aprimoramento destas relações de produção (IANNI, 1980, p. 17).

Na medida em que a acumulação do capital se internacionaliza, o processo de formação da classe operária também se torna internacional. Em cada país que se industrializa nos moldes capitalistas de produção, forma-se uma classe de operários (SINGER, 1986, p. 41). Nesse sentido, a classe trabalhadora se expande juntamente com o desenvolvimento da burguesia e do capital, dependendo do aumento do capital para poder viver e encontrar trabalho, em contrapartida, o desenvolvimento do capital também depende de seu trabalho, pois:

[...] do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só podem viver se encontram trabalho, e que só encontram trabalho na medida em que este aumenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se diariamente, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência,

a todas as flutuações do mercado [...] (MARX; ENGELS [1848] s/d, p.27).

O trabalhador é liberto da relação servil em que se encontrava durante o feudalismo pela emergência do capitalismo, em contrapartida, imediatamente é aprisionado pelo trabalho fabril. A relação social de produção e extração da riqueza por meio do trabalho alheio concentra e centraliza os meios de produção necessários à reprodução da vida humana, enquanto posse de poucos e grandes proprietários. Este é o quadro apresentado por Marx e Engels em seus escritos acerca da gênese e consolidação do modo de produção capitalista, no qual a divisão da sociedade em:

[...] uma pequena classe imensamente rica, e em uma grande classe de assalariados que nada possui faz com que esta sociedade fique sufocada por seus próprios excedentes, enquanto a grande maioria de seus membros quase não está, ou não está de todo, protegida contra a extrema miséria [...] (ENGELS, [1891] s/d, p. 58-59).

Em decorrência da cristalização das relações capitalistas de produção, a força de trabalho representa uma mercadoria que a classe trabalhadora necessita vender para a classe proprietária dos meios de produção em troca de um salário. Entretanto, grande parte dos produtos resultantes de seu trabalho não lhe pertencem e, não podem ser adquiridos pelos operários mediante seu salário, circunstância que contribui com a manutenção de uma grande massa proletarizada existindo em condições de vida pouco favoráveis e que, muitas vezes colocam em risco a sua própria sobrevivência.

1.1.1 Classe trabalhadora e o modo de produção no Brasil

O processo de constituição das relações capitalistas variou muito de país a país, principalmente no que diz respeito à natureza das forças envolvidas bem como ao alcance da transformação (FAUSTO, 1988, p. 2). No caso do Brasil, a consolidação do modo capitalista de produção não envolveu necessariamente uma revolução burguesa em sentido estrito, como foi o caso da Revolução Francesa, por exemplo. A burguesia brasileira não se formou, em um primeiro momento, enquanto uma força política revolucionária, com poder suficiente para suplantar a oligarquia dominante no país, mas acabou “preferindo a mudança gradual e a composição à uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora” (FERNANDES, 1987, p. 205).

Foi por meio da industrialização, no início do séc. XX que se deu, sobretudo, pela ação do Estado em aliança com setores modernizadores das classes proprietárias a cimentação da ordem capitalista no país, e não via mobilização das classes populares. As classes dominantes nacionais passaram por um processo de “aburguesamento”, ou seja, assimilaram e apoiaram estrategicamente o avanço das relações capitalistas de produção no país, articulando seus interesses econômicos de classe com os interesses do capitalismo internacional (XAVIER, 1990, p. 52). No caso brasileiro, a existência de uma classe propriamente burguesa, não está relacionada como fator determinante para a penetração das relações de produção capitalistas e a industrialização:

[...] A própria “condição burguesa” não parece ter sido o requisito dessa evolução, mas seu produto final. Ela não surgiu de um processo de aburguesamento nascido da luta contra o antigo sistema, mas da negação do jugo colonial. Uma vez abolido esse jugo, a antiga estrutura e todos os seus privilégios permaneceram e foram reforçados para solidificar a posição da oligarquia, que então se constituía [...] (XAVIER, 1990, p. 52-53).

Para que o modo de produção capitalista se tornasse dominante na formação social brasileira, foram necessárias algumas condições prévias. As relações de produção capitalistas germinaram no Brasil a partir de 1850 quando ocorreu a instalação de algumas indústrias no país, estabelecendo a existência da relação capital-trabalho assalariado (SAES, 1985, p. 348). Porém, durante este período ainda permaneciam relações de produção servis no campo, as quais estavam submetidas às relações de produção escravistas ainda dominantes. Era forçoso irromper um conjunto de mudanças significativas para que o modo de produção escravista fosse superado no país, uma vez que o processo de transformação burguesa¹⁷ do Estado se deu por etapas, a partir da:

[...] extinção legal da escravidão (1888), reorganização do aparelho de Estado (Proclamação da República em 1889, Assembléia Constituinte em 1890/1891). A classe média foi a força dirigente do processo de transformação, no seu conjunto; já os escravos rurais

¹⁷ Décio Saes realiza a opção teórica de designar o tipo de Estado correspondente às relações de produção capitalistas através da expressão *Estado burguês*, ao invés, da expressão *Estado capitalista*. O pesquisador utiliza esta denominação, partindo do pressuposto que: “[...] A expressão Estado burguês é aquela mais frequentemente utilizada por Marx e Engels [...]” (SAES, 1998, p. 21) “[...] A caracterização da estrutura jurídico-política, bem como de sua dupla função (isolamento, representação da unidade), nos permite determinar a natureza de sua correspondência com as relações de produção capitalistas: é o *Estado burguês que cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas [...]*” (SAES, 1998, p. 49-50) (grifo nosso).

foram a força principal da primeira etapa, abandonando depois a cena política [...] (SAES, 1985, p. 346).

As transformações jurídico-políticas de 1888-1891 foram circunstâncias decisivas para que o modo de produção capitalista se tornasse dominante no Brasil. Entretanto, não foram as classes dominantes, escravistas ou não, que promoveram a transformação burguesa do Estado, incendiando a formação social escravista brasileira. Foi a classe média que organizou o movimento de revolta escrava. Após a Abolição e a Proclamação da República, entram em cena as classes dominantes paulistas (fazendeiros, comissários, exportadores), apoiados pelo capital estrangeiro, direcionando o processo de reorganização do aparelho do Estado (SAES, 1985, p. 346). Perpetuaram ainda, mesmo depois de encerrado este processo, as relações de produção servis e a subordinação da indústria à agricultura. Assim sendo, a consolidação do modo de produção capitalista ocorre:

[...] Só após 1930, quando a indústria foi progressivamente subordinando a agricultura (esta, já em processo de transformação capitalista), as relações de produção capitalistas se tornaram dominantes. Desse modo, foi a classe dos capitalistas industriais, e não a dos proprietários fundiários ou a dos capitalistas mercantis, a grande beneficiária [...] (SAES, 1985, p. 349).

A elite nacional no início do séc. XX, mesmo que não tenha possuído papel dirigente no processo de aniquilamento do modo de produção escravista, foi responsável pela continuidade do processo de integração da economia local com o capitalismo internacional. Foi a classe dominante local que articulou a manutenção de seus próprios privilégios sociais em detrimento dos interesses das outras classes. Nesse contexto, a sociedade brasileira, mesmo após o estágio de desenvolvimento da industrialização, conservou uma oligarquia que desfrutava de poder e riqueza, enquanto o restante da população subsistia à margem dessa condição: [...] na realidade a exploração das riquezas nacionais se processava às custas das camadas trabalhadoras e da população destituída em geral, submetida à uma dupla expropriação [...] (XAVIER, 1990, p. 52).

É justamente a peculiaridade do processo de penetração e consolidação da ordem capitalista brasileira que, permitiu a conservação de uma oligarquia possuidora de inúmeros privilégios sociais e a origem e composição social da classe trabalhadora no país (XAVIER, 1990, p. 152). Devemos salientar que está na singularidade do movimento de instauração das relações capitalistas de produção no

Brasil a compreensão da presença de características distintas entre a classe trabalhadora que emerge no Brasil pós-1930 e aquela que desponta na Inglaterra no século XVIII. Em cada país onde se estabelece o capitalismo industrial, se forma uma classe de operários, mesmo que este país se encontre em um estágio próprio de desenvolvimento. A formação da classe operária no Brasil recentemente industrializado se dá em um período em que a internacionalização do processo já está consideravelmente avançada:

[...] Tanto a consolidação quanto a própria penetração das relações capitalistas no Brasil se deram quando o capitalismo era dominante em escala internacional, e isso introduziu novas contradições no processo. A dominação capitalista internacional significou a submissão do desenvolvimento das economias nacionais às exigências da reprodução do capital em escala mundial [...] (XAVIER, 1990, p. 27).

A formação da classe operária no Brasil apresenta aspectos típicos, visto que este tenha se integrado tardiamente ao mercado mundial capitalista. Além disso, o pano de fundo histórico, sobre o qual se desenrola essa formação, difere consideravelmente daquele observado na Inglaterra. Durante a vigência do modo de produção escravista, mesmo que o capital já estivesse presente, inclusive durante a economia colonial, a formação do proletariado brasileiro ainda não possuía importante significado (XAVIER, 1990, p. 28). A formação da classe operária somente poderia tomar impulso “quando surgissem mercados crescentes para produtos manufaturados e de alguma forma reservados aos produtores locais” (SINGER, 1986, p. 56).

O estágio decisivo para a composição do proletariado brasileiro pode ser situado entre 1880 e 1920 (SINGER, 1986, p. 57), quando ocorre a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre e o crescimento do trabalho assalariado. O primeiro surto industrial no Brasil teve início nos 80 do século XIX, momento em que as máquinas operatrizes e motores mecânicos desembarcam nos principais centros do país (KOVAL, 1982, p. 119). Ademais, também data deste período a construção acelerada de estradas de ferro¹⁸, determinantes para a transformação de mercados

¹⁸ [...] Um dos dados mais exatos do desenvolvimento dos ramos da indústria capitalista, segundo Lenin, é a construção de estradas de ferro e esta, na época do imperialismo, desenvolveu-se mais rapidamente que as demais, nas colônias e países independentes e semi- independentes da Ásia e da América [...]. [...] No Brasil, num período de 20 anos (1889/1913) foram construídos 14 mil quilômetros de novas estradas de ferro, resultando que sua extensão geral atingiu 23,5 mil quilômetros [...] (KOVAL, 1982, p. 120).

locais em mercados regionais, facilitando a distribuição de produtos manufaturados pelo país. Por fim, a elevação de tarifas tributárias por parte do governo sobre os produtos importados contribuiu com a exploração e expansão dos mercados sobre os produtos regionais (SINGER, 1986, p. 56). Nesse contexto, a formação da classe operária passou:

[...] de um processo incipiente e socialmente insignificante no principal vetor de mudança da sociedade brasileira. Em lugar de senhores e escravos ou fazendeiros e colonos ou agregados, surgiram duas novas classes sociais: burguesia e proletariado. O desenvolvimento econômico tomou, a partir dos anos 80 do século passado, a forma de desenvolvimento do capitalismo, ou seja, relações sociais de produção em que o controle e a direção do processo de produção se concentrou nas mãos de uma classe de capitalistas industriais e, a execução do mesmo processo passou a ser encargo de uma classe de trabalhadores assalariados “puros”, quer dizer, cuja sobrevivência dependia exclusivamente de seus ganhos salariais [...] (SINGER, 1986, p. 56).

A classe trabalhadora assalariada é adensada pelos grupos de imigrantes chegados ao Brasil no início do séc. XX, porém, mesmo existindo enormes excedentes de mão de obra disponível, o progresso técnico necessário ao implemento industrial se manteve em retração durante este período (KOVAL, 1982, p. 118). A industrialização nacional somente recebe novo impulso nos anos da I Guerra Mundial, quando um segundo surto industrial altera expressivamente o número de indústrias e de trabalhadores neste ramo.

O primeiro censo industrial foi realizado em 1907 no país (VINHAS, 1970, p. 86) e apontou a existência de 2.988 fábricas, que empregavam aproximadamente 136.420 trabalhadores (FAUSTO, 2006, p. 286). Entretanto, às vésperas da I Guerra Mundial, foi realizado um novo censo das empresas industriais que pagavam impostos no Brasil, indicando que o número de empresas era de 9.475, ou seja, número três vezes superior àquele indicado pelo censo de 1907 (KOVAL, 1982, p. 118). Em 1919, a mesma pesquisa sinalizou o número de 13.336 fábricas e um total de 275.512 trabalhadores (FAUSTO, 2006, p. 286), concentrados, principalmente, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal e Rio Grande do Sul (VINHAS, 1970, p. 86).

O desenvolvimento geral do capitalismo provocou mudanças relevantes na estrutura de classe da sociedade brasileira, a própria classe trabalhadora estava separada em dois grandes grupos: os assalariados agrícolas e os operários urbanos. Em 1920 a população economicamente ativa no Brasil era de 9.566.840, destes 66,

7% trabalhavam no campo (SINGER, 1986, p. 57). De acordo com os dados fornecidos pelo Recenseamento do Brasil de 1920, a estrutura do proletariado urbano, era a seguinte: 497.500 trabalhavam no comércio, 440.000 trabalhavam na indústria, 367.800 eram trabalhadores domésticos e cerca de 280.000 atuavam no setor de transportes e comunicação (KOVAL, 1982, p. 125).

A classe trabalhadora fragmentada pelo regionalismo, pela língua e pela etnia era, em sua maioria, formada por trabalhadores advindos do campo ou de imigrantes de diversas regiões europeias e, tanto no campo, quanto nas fábricas urbanas, se encontrava em condições de trabalho primitivas e perigosas (FAUSTO, 2006, p. 307). Nas fábricas urbanas, eram trabalhadas em média de dez a doze horas por dia, durante seis dias por semana. No campo, os salários se tornaram uma importante segunda fonte de renda, porém, o trabalho realizado exigia, quase sempre, maiores desgastes físicos do que o trabalho realizado nas cidades (FAUSTO, 2006, p. 307).

A situação material dos trabalhadores brasileiros nas duas primeiras décadas do século XX demonstrava que, em sua maioria, os proletários brasileiros viviam uma existência miserável. Podemos citar como exemplo desta condição, o custo elevado de vida no Rio de Janeiro, que teria crescido em torno 67% entre 1912 e 1920 (KOVAL, 1982, p. 156). O recenseamento de 1920 apresentou os seguintes dados sobre os salários dos operários:

[...] Segundo estes cálculos verifica-se que o mínimo indispensável para uma família de quatro pessoas era aproximadamente de 7 a 8 mil réis por dia e, no em tanto, a maioria esmagadora dos operários (71,6%) recebia salários abaixo deste mínimo [...] (KOVAL, 1982, p. 156).

O crescimento da atividade econômica no país não levou à melhoria das condições de vida da população. O índice geral do custo de vida de 1920 a 1929 disparou para 60%, os preços dos principais gêneros alimentícios haviam se tornado 45% mais caros (KOVAL, 1982, p. 156). A situação da classe trabalhadora brasileira era definida pelos próprios trabalhadores da seguinte maneira em um panfleto distribuído pela União dos Metalúrgicos em 1926:

[...] Todos nós nos levantamos de madrugada e somente à noite, esgotados pelo trabalho do dia, regressamos a casa para, sem forças, deitarmos e dormir. Recebemos tão pouco pelo nosso trabalho que não temos possibilidade de comprar comida o bastante para nós e nossa família. Não temos nenhuma garantia que conservaremos o trabalho. Em caso de doença recebemos um

mísero abono de 3 mil réis por mês, embora tenhamos que pagar até 100 mil réis pelo hospital. Em caso de morte gasta-se 200 mil réis só com os funerais [...] (KOVAL, 1982, p. 197).

A difícil situação econômica dos trabalhadores se agravou ainda mais com a eclosão da crise mundial de 1929, revelando o atraso da estrutura socioeconômica e política brasileira e a dependência do capital estrangeiro característica do país. O salário dos trabalhadores agrícolas caiu bruscamente, expulsos do campo, estes passaram a engrossar as filas dos desempregados nas cidades. Porém, a crise agravou as contradições sociais não somente no campo, mas também nas cidades. A situação dos proletários nas cidades se tornou muito difícil e o desemprego rondava a todos, cerca de 1.500.000 pessoas ficaram sem emprego em dezembro de 1929. Dos 140 mil trabalhadores da indústria têxtil no Brasil, mais de 30 mil ficaram desempregados, enquanto que 60 mil trabalhavam semanas incompletas (KOVAL, 1982, p. 239).

Além do crescimento do desemprego e da queda brusca de salários (em média de 30 a 49%), o crescimento dos impostos e dos preços reduziam, ainda mais, o padrão de vida da classe trabalhadora (KOVAL, 1982, p. 239). O custo de vida em 1931 era superior ao teto de 1914 em 17% (KOVAL, 1982, p. 239). Em janeiro de 1936, para aliviar a tensão da relação de classe entre os trabalhadores e os donos dos meios de produção, o então presidente Getúlio Vargas assina a lei que estipulava a existência de um salário mínimo:

[...] Cada operário – dizia a lei – tem o direito de receber, na qualidade de compensação pelo seu trabalho, um salário mínimo suficiente para atender (em determinada região do país e em determinado período) suas necessidades normais de alimentação, moradia, vestuário, higiene e transporte. O valor do salário mínimo era estabelecido por comissões especialmente criadas. Os membros das comissões eram eleitos apenas “por uniões ou associações de operários e empresários reconhecidas entre pessoas designadas pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio” [...] (KOVAL, 1982, p. 346).

No entanto, a lei do salário mínimo não foi cumprida imediatamente em todos os estados brasileiros, em 1938 a lei era efetivada em apenas seis regiões e, somente em 1940 atinge aos trabalhadores dos demais estados (KOVAL, 1982, p. 346). Em 1940 haviam 2.046.945 operários no país, dos quais 960.663 (38, 2%) trabalhavam na indústria de transformação e o restante de serviços (SINGER, 1986, p. 58). A população economicamente ativa era de 13.868.597 pessoas, das quais

64,4% continuavam no campo e 35,6% representavam os trabalhadores urbanos (SINGER, 1986, p. 58). No entanto, entre 1920 e 1940, o processo de industrialização prosseguiu sem alterar de forma decisiva a estrutura social do país. Porém, a partir dos anos 40 do século XX, o processo de industrialização e, portanto, de formação da classe trabalhadora entra em uma nova etapa no Brasil.

O número de trabalhadores urbanos cresceu consideravelmente nas vésperas da II Guerra Mundial e durante a mesma, quando tem início um novo período de progresso industrial no Brasil. De acordo com o Censo de 1940, a massa fundamental de trabalhadores urbanos, a capacidade de produção e o capital eram administrados por um pequeno grupo de sociedades anônimas (KOVAL, 1982, p. 351). Constituiu-se no Brasil a chamada *grande indústria*, composta por empresas de grande porte onde são fabricados produtos “intermediários (aço, alumínio, vidro, cimento, etc.), bens duráveis de consumo (automóveis, eletrodomésticos, televisores, etc.) e bens de capital (máquinas de toda espécie, motores, navios, aviões, tratores, etc.)” (SINGER, 1986, p. 58).

Entre os anos de 1941 e 1945 foram criadas no país mais de 18,6 mil novas indústrias, acompanhadas do aumento da construção ferroviária, rodoviária e da ampliação do sistema de comunicações, de transporte e do setor de serviços (KOVAL, 1982, p. 352). Este abrangente progresso econômico promoveu um relevante aumento do número de trabalhadores no país. Em 1945 o efetivo geral do proletariado no Brasil girava em torno de 4/5 milhões de pessoas. As regiões nas quais ocorreu maior desenvolvimento industrial foram os estados de: São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Por esse motivo, aumentou ainda mais a desigualdade de distribuição territorial do proletariado no país, sendo que 1/3 da classe operária brasileira estaria concentrada somente em São Paulo (KOVAL, 1982, p. 351).

O desenvolvimento do capitalismo brasileiro no período pós II Guerra Mundial, corroborou com a transformação do país, de agrário atrasado em um Estado agrário-industrial relativamente desenvolvido. Os grandes latifundiários conservaram plenamente em suas mãos o monopólio da propriedade da terra. A capitalização do latifúndio implicou no aumento do emprego de “máquinas agrícolas, fertilizantes artificiais e trabalho assalariado, no crescimento do investimento de capitais de produção” (KOVAL, 1982, p. 410). Partindo do ponto de vista social, esta situação acaba por complexificar a estrutura de classes da população rural:

formando um proletariado rural, cuja composição não era apenas constituída de camponeses pobres sem terra, mas de parte considerável do campesinato com pouca terra (KOVAL, 1982, p. 411). Este processo não afetou somente o campo, mas a cidade:

[...] Os trabalhadores agrícolas compõem uma parte considerável do proletariado brasileiro moderno [...] [...] O desenvolvimento do capitalismo na agricultura empurra a população trabalhadora excedente do campo para a cidade, o que significa em essência a redistribuição espontânea da força de trabalho entre a indústria (no amplo sentido da palavra) e a agropecuária que se capitaliza [...] (KOVAL, 1982, p. 411).

O processo de migração do campo para a cidade no decênio 1940/1950 acarreta em um acentuado crescimento populacional nos grandes centros industriais do país. A cidade de São Paulo, por exemplo, teve um aumento de 871,8 mil pessoas no decênio indicado (KOVAL, 1982, p. 411). Esta tendência pode ser observada claramente também nos números referente ao crescimento populacional nas grandes cidades brasileiras no decênio 1965/1970: quando a saída da população trabalhadora do campo para a cidade quase dobrou e abrangeu cerca de 9,8 milhões de pessoas (KOVAL, 1982, p. 414). Porém, o aumento da população urbana ultrapassou o desenvolvimento da indústria, repercutindo em um grande número de trabalhadores desempregados nas cidades.

Os fatos ocorridos com os trabalhadores do campo brasileiros, de forma mais contundente a partir da década de 1950 podem ser comparados ao movimento de constituição dos cercamentos de terras britânicos do século XVIII, devido à ação de posseiros latifundiários e grileiros (SINGER, 1986, p. 62). Além disso, o empobrecimento gradativo e contínuo dos pequenos agricultores também se torna fator determinante para a expulsão de milhares de trabalhadores rurais do campo e a sua proletarização nas cidades, pois os agricultores enfrentavam:

[...] a necessidade de ganhar cada vez mais dinheiro para acompanhar a evolução dos padrões de consumo do país. Se não conseguem ganhar o bastante para eletrificar sua propriedade e para ao menos poder adquirir uma bomba d'água, uma geladeira e um rádio, o seu empobrecimento relativo se torna insuportável. Mesmo que suas condições de vida não piorem - e na verdade, em geral, pioram - elas se tornam tão inferiores às do proletariado urbano que a migração para a cidade quase se impõe [...] (SINGER, 1986, p. 63).

Para o ex-trabalhador do campo, a migração rural-urbana é um processo de proletarização. Quando o trabalhador advindo do campo adentra à sociedade

urbana, acaba se integrando à classe proletária da cidade pois, a existência de possibilidades de este trabalhador recém chegado à cidade se tornar membro da pequena burguesia urbana, por meio da realização de trabalho autônomo era muito pequena. Se, no início do século XX o grupo dos trabalhadores explorados no campo, representavam uma maioria em contraposição aos trabalhadores da cidade, entre as décadas de 60 e 70 do século XX o proletariado urbano se tornou maioria.

Poderíamos conjecturar que com a expansão do capitalismo e a consolidação deste modo de produção, no qual a sobrevivência dos indivíduos se dá por meio da venda de sua força de trabalho, os trabalhadores acabariam por serem beneficiados, principalmente aqueles que abandonaram a situação de miséria em que viviam nas áreas rurais. Todavia, o desenvolvimento do capitalismo não ocorre de forma regular e imóvel, se conformando em períodos de crescimento intenso, em geral seguidos de crise e estagnação. Não podemos deixar de considerar que a formação da classe operária brasileira é, também, um resultado da economia mundial e está relacionada com a formação da classe operária em outros países:

[...] Entre 1885 e 1930, o Brasil absorveu sobras do subproletariado europeu, integrando-o ao seu proletariado. De 1955 em diante, o Brasil absorveu sobras do capital multinacional de propriedade americana, europeia ou japonesa, e desta maneira abriu nova etapa na formação de sua classe operária. O esgotamento do processo de proletarização em países altamente desenvolvidos contribuiu assim para acelerar a proletarização em países recentemente industrializados. O caso do Brasil ilustra esta relação perfeitamente [...] (SINGER, 1986, p. 65).

O proletariado brasileiro se configurou como o maior destacamento proletário da América Latina a partir da década de 1960 e, este desenvolvimento não correspondeu aos interesses da grande massa de trabalhadores e, conseqüentemente, não contribui para elevar seu nível de vida. Ao nos determos na análise das mudanças ocorridas na parcela do salário recebida e em todo valor criado pelos proletários, poderemos perceber nitidamente, como o proletariado brasileiro passou a receber uma parte cada vez menor ao longo de seu desenvolvimento enquanto classe. Podemos citar como exemplo, a parcela dos salários recebidos pelos operários da indústria de transformação em relação à renda bruta destas indústrias: em 1919 a parcela era de 34, 7%, em 1939, de 29,7%; em 1949, de 22, 6%; em 1959, de 18,5%, ou seja, a parcela foi reduzida quase que pela metade (KOVAL, 1982, p. 432-33).

Estes números escondem profundas transformações na situação econômica dos operários. O aumento do custo de vida ultrapassou os aumentos verificados no salário mínimo destinado aos trabalhadores. Podemos citar como exemplos a piora das condições habitacionais de muitos operários urbanos. Entre 1950 e 1960, as favelas passaram a crescer ao redor das grandes cidades industriais, somente no Rio de Janeiro, durante estes 10 anos, a população das favelas aumentou em duas vezes (KOVAL, 1982, p. 441). Esta piora nas condições habitacionais reflete o aumento dos aluguéis e dos gêneros alimentícios mais consumidos pela classe trabalhadora. Em São Paulo e no Rio de Janeiro, entre 1948 e 1962 os preços dos gêneros alimentícios teriam subido em mais de 18 vezes (KOVAL, 1982, p. 441).

É possível afirmar que ocorreu, juntamente com a consolidação das relações capitalistas de produção no país, uma piora absoluta na situação material da classe trabalhadora resultante desse processo. O aumento da não correspondência entre o valor da força de trabalho e o salário real, a piora nas condições habitacionais, de alimentação de muitos grupos de operários, o desemprego constante, o esgotamento do operário mediante o trabalho extenuante, o que muitas vezes poderiam causar acidentes que acarretariam em morte ou a invalidez do operário são alguns dos fatores que podem resumir as condições de vida da classe trabalhadora que surge no país após o processo de industrialização. Nesse sentido, em decorrência do desenvolvimento econômico, social e político do país e, dadas as assinaladas particularidades, podemos apontar a classe trabalhadora brasileira enquanto uma classe que surgiu como:

[...] classe privada dos meios de produção, por que existem as classes possuidoras dos respectivos meios; é a classe que vende a sua força de trabalho, por que há classes que necessitam comprar e utilizar esta força de trabalho; é uma classe explorada e oprimida, porque existem classes exploradoras e opressoras [...] [...] é uma classe emergente, por que está ligada ao processo da revolução industrial e tecnológica, e se confronta com as classes e camadas residuais [...] é uma classe heterogênea [...] por que as relações de produção às quais se acha ligada são mescladas e envolvem contradições, e sua origem e composição social é diversificada e complexa, pois expressa o próprio nível do processo econômico e social do país [...] (VINHAS, 1970, p. 127).

As consequências do movimento histórico que se registrou nas primeiras décadas do século passado ainda se mantêm presentes e, a classe trabalhadora permanece como a classe mais numerosa, porém, como aquela que é privada dos meios de produção. Este fato decorre não como resultado de uma linearidade

histórica, mas como expressão do espaço que a classe trabalhadora ocupava e ainda ocupa no interior do modo de produção capitalista. Na atual configuração das relações estabelecidas na sociedade civil, mesmo após a ocorrência de relativo crescimento econômico e alterações de ordem política, a classe trabalhadora continua a se defrontar permanentemente com as consequências desta expropriação extrema á qual foi e tem sido submetida diariamente e, que contribui para acirrar ainda mais a desigualdade social existente no país.

1.1.2 Classe trabalhadora e modo de produção no Brasil atual

O historiador marxista Eric Hobsbawm (1917-2012) ao investigar o “fazer-se” da classe trabalhadora inglesa entre o final do século XIX e o início do século XX, realiza uma pesquisa que parte da cultura cotidiana dos trabalhadores, da observação de seus gostos, costumes e modos de vida. No artigo intitulado *O Fazer-se da Classe Operária, 1870-1914*, o autor destaca que a união de vários componentes engendraram e regularam a cultura material da classe operária, portanto, nesse sentido também discute o conceito de classe trabalhadora. Nesta discussão, Hobsbawm apresenta um posicionamento radical quanto à compreensão das classes sociais como possuidoras de um início, meio e fim precisamente determinados. O historiador exemplifica que a classe trabalhadora, assim como todas as classes sociais são categorias históricas e, portanto, não se encontram “prontas” e “acabadas”:

[...] Se intitulei este capítulo de “*O Fazer-se da Classe Operária*” não é por que eu queira sugerir que a formação desta ou de qualquer outra classe seja um processo com início, meio e fim, como a construção de uma casa. As classes nunca estão prontas no sentido de acabadas, ou de terem adquirido sua feição definitiva. Elas continuam a mudar [...] (HOBSBAWM, [1984] 2005, p. 279).

É com base nesta perspectiva que pretendemos tratar do conceito de classe trabalhadora na sociedade brasileira atual. A compreensão de Hobsbawm acerca da emergência da classe operária inglesa denota que a formação de uma classe não é um processo constituído por etapas, as quais culminariam em uma etapa final. Portanto, não podemos estabelecer uma analogia entre este processo, com o processo de construção de uma casa, por exemplo. A origem da classe operária britânica só se concretizou a partir de 1850, com o desenvolvimento e expansão da

economia industrial e, de acordo com Hobsbawm, conforme este processo transcorria a cultura operária sofria alterações, assumindo contornos diferenciados, os quais já poderiam ser verificados no início do século passado.

A classe trabalhadora brasileira tem origem e se manifesta sob características peculiares o que, no entanto, não significa que esta permaneça fixa e imóvel, apresentando sempre a mesma irrevogável configuração. Ou seja, ela está em constante produção e transformação. Porém, mesmo que não possamos compreender a classe trabalhadora a partir de uma mesma definição, em períodos históricos diversos, ainda poderemos e “faz sentido delinear suas exigências enquanto grupo social durante um certo período” (HOBBSAWM, [1984] 2005, p. 279). Desse modo, entendendo que a classe trabalhadora na atualidade não possui as mesmas características daquela que surge com o processo de industrialização no Brasil pós-1930. Pretendemos apontar nas próximas páginas o que permanece marcante e no que se distinguem os trabalhadores que viveram sob a égide do capital em meados do século XX daqueles que se reproduzem no século XXI.

No contexto atual, os termos “classe trabalhadora” e “classe operária” podem ser compreendidos por meio da noção ampliada indicado por ANTUNES (1999) como a: “classe-que-vive-do-trabalho”. Ao formular uma definição ampliada de classe, ANTUNES pretende salientar a forma de ser e o sentido contemporâneo da classe trabalhadora, já que esta vem passando por consideráveis mutações. Nas palavras do autor, enquanto sinônimo de classe trabalhadora, a *classe-que-vive-do-trabalho* possui a seguinte definição: “todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário” (ANTUNES, 1999, p. 103).

Os trabalhadores que dependem da venda de sua força de trabalho na formação societária atual não podem ser classificados somente como aqueles tidos como *produtivos* no sentido marxiano¹⁹. Contrariamente ao pensamento daqueles

¹⁹ A análise de Marx sobre esta categoria se encontra no *Capital*, livros I e II e em *Teorias da Mais-Valia* (BOTTOMORE, 1988, p. 386). No *livro I* do *Capital* encontramos a seguinte definição de trabalhador produtivo: [...] A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera de produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho em si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em

autores que verificam na atualidade o fim das classes sociais, da própria classe trabalhadora e negam a centralidade da categoria trabalho na produção e reprodução dos indivíduos na sociedade capitalista, a *classe-que-vive-do-trabalho* necessita ser compreendida de modo ampliado (ANTUNES, 1999, p. 104). Nesse caso, a definição dessa classe abrange alguns elementos característicos, pois, a noção ampliada de *classe-que-vive-do-trabalho* inclui:

[...] além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno [...] os trabalhadores terceirizados [...] os trabalhadores assalariados da “economia informal”, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho [...] (ANTUNES, 1999, p. 103-104).

A classe trabalhadora contemporânea, dessa maneira, não se restringe: àquela que realiza o trabalho produtivo, ou seja, aquele que realiza o trabalho que produz mais-valia e participa também diretamente do processo de valorização do capital, mas incorpora também os trabalhadores improdutivos. Os trabalhadores improdutivos para Marx são aqueles que não participam da produção, mesmo que seus trabalhos resultem em lucros comerciais para seus empregadores²⁰, podemos citar como exemplo os trabalhadores inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos, aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas que não criam diretamente valor (ANTUNES, 1999, p. 102). Isto posto podemos

nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar [...] (MARX [1867] 2013, p. 578).

²⁰ Em Teorias da Mais-Valia ([1863] 1987) Marx exemplifica a configuração do trabalhador improdutivo da seguinte maneira: [...] A mesma espécie de trabalho pode ser produtiva ou improdutivo. Milton, por exemplo, que escreveu o Paraíso Perdido por 5 libras esterlinas, era um trabalhador improdutivo. Ao revés, o escritor que fornece à editora trabalho como produto industrial é um trabalhador produtivo. Milton produziu o Paraíso Perdido pelo mesmo motivo por que o bicho-da-seda produz seda. Era uma atividade própria de sua natureza. Depois vendeu o produto por 5 libras. Mas o proletário intelectual de Leipzig, que sob a direção da editora produz livros (por exemplo, compêndios de economia), é um trabalhador produtivo; pois, desde o começo, seu produto se subsume ao capital e só para crescer o valor deste vem à luz. Uma cantora que vende seu canto por conta própria é um trabalhador improdutivo. Mas, a mesma cantora, se um empresário a contrata para ganhar dinheiro com seu canto, é um trabalho produtivo, pois produz capital [...] (MARX [1863] 1987, p. 389).

considerar que todo trabalhador produtivo é assalariado, porém, nem todo trabalhador assalariado é produtivo, como existe uma:

[...] crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo e como a classe trabalhadora incorpora essas duas dimensões básicas do trabalho sob o capitalismo, essa noção ampliada nos parece fundamental para a compreensão do que é a classe trabalhadora hoje [...] (ANTUNES, 1999, p. 102-103).

No século XXI, a *classe-que-vive-do-trabalho* entendida de forma ampliada é composta por um exército de trabalhadores que dependem primordialmente dos rendimentos gerados por meio de suas atividades laborais para sobreviver. Segundo dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2008-2009 do IBGE, os rendimentos do trabalho correspondiam a 61,1% do rendimento total das famílias, considerando a estrutura do rendimento do trabalho, 70,7% eram referentes a recebimentos provenientes de empregados, enquanto que 20,2% eram provenientes de remunerações de trabalhadores por conta-própria (OIT, 2012, p. 98). Entretanto, a estrutura da composição da renda familiar varia ao longo do território nacional. As regiões onde os rendimentos do trabalho assumem uma maior representatividade são as regiões Centro-Oeste (64,4%) e Norte (65,6%). No Nordeste, os rendimentos do trabalho apresentaram menor participação (57,8%), em função, sobretudo, da maior participação dos programas governamentais de transferência de renda (22,5%) no conjunto da renda familiar (OIT, 2012, p. 99).

Os indicativos apontados pela *Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio* (Pnad) 2012 também nos auxiliam a apurar a conformação efetiva da classe trabalhadora no Brasil. A pesquisa realizada pelo IBGE indica que a população ocupada em 2012 era constituída por 62, 1% de empregados, 20, 8% como trabalhadores por conta própria, 6, 8% de trabalhadores domésticos e 3,8% de empregadores (IBGE, 2012, p. 59). Cerca de 80% dos trabalhadores empregados estavam inseridos no setor privado, a maioria concentrada nos setores de serviços, comércio e indústria, possuindo em média de 30 a 39 anos (25%) e quase a metade (49, 2%) trabalhou com carteira assinada (IBGE, 2012, p. 58). O contingente de pessoas que não estavam ocupadas em 2012 e que tomaram providência efetiva para conseguir trabalho foi de 6, 3 milhões, o equivalente a 6,1% da população (IBGE, 2012, p. 58).

A luta entre as classes sociais antagônicas no modo de produção capitalista, tem se manifestado em nosso país pela coexistência, por um lado, de um

pequeno grupo de trabalhadores qualificados, inseridos em ocupações com elevados salários e, por outro lado, de um amplo segmento de trabalhadores de baixa qualificação, com menor remuneração e provenientes de ocupações precárias à margem da formalidade. Em 2012, o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas de 15 anos ou mais de idade, ocupadas e com rendimento foi estimado em R\$ 1 507,00 (IBGE, 2012, p. 66). Nas regiões que compõe o estado brasileiro, o rendimento médio mensal real de todas as fontes apresentou, respectivamente, os seguintes valores: Região Norte R\$ 1 088,00; Região Nordeste R\$ 970,00; Região Sudeste R\$ 1 667,00; Região Sul R\$ 1 600,00 e Região Centro-Oeste R\$ 1 754,00 (IBGE, 2012, p. 68).

A *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013* publicada pelo IBGE apontou que entre os trabalhadores ocupados, enquanto 10% da população com maiores rendimentos detém 41,9% da renda total, os 40% com menores rendimentos se apropriam de apenas 13,3% do total das remunerações (IBGE, 2013, p. 173). É relevante destacar que o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas entre os 10% com rendimentos mais baixos foi de R\$ 215,00, enquanto entre os 10% com os rendimentos de todos os trabalhos mais elevados tiveram um valor médio de R\$ 18 889,00 (IBGE, 2013, p. 173). Ao se dividir o rendimento dos primeiros, 10% mais ricos sobre os 40% mais pobres, obtém-se o indicador desigualdade/razão de 12,6, ou seja, isso significa dizer que, os 10% com maiores rendimentos tinham um rendimento médio 12,6 vezes superior ao rendimento dos 40% com menores rendimentos. Da mesma forma, os cálculos realizados entre os 1% mais ricos e os 50% mais pobres indicaram um rendimento 34,7 vezes superior, em relação aos 1% mais ricos (IBGE, 2013, p. 173).

No ano de 2012 cerca de 43,1% dos domicílios brasileiros apresentavam um rendimento mensal domiciliar *per capita* de menos de um salário *mínimo* (IBGE, 2013, p. 179). Dentre os 26,2 milhões de famílias cadastradas no Cadastro Único²¹

²¹ Para realizar a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), as famílias devem ter rendimento *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. O Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) é um instrumento de coleta de dados e informações com o objetivo de identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país, afim de incluí-las nos programas sociais do Governo Federal como o Bolsa Família, Projovem Adolescente/Agente Jovem, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), Tarifa Social de Energia Elétrica e outros. Foi criado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso em 24 de outubro de 2001 pelo Decreto 9364 da Presidência

89,9% possuíam renda familiar *per capita* declarada de até ½ salário mínimo. As famílias que possuem renda *per capita* de até R\$ 70, consideradas extremamente pobres e aquelas que possuem renda *per capita* de até R\$ 140, consideradas pobres, de acordo com os cadastros realizados no Programa Bolsa Família²² em 2012 contabilizaram cerca de 14 milhões de famílias, as quais recebiam um benefício médio mensal de R\$ 152,35 (IBGE, 2013, p. 179).

O desequilíbrio entre as condições de vida das classes que compõem a sociedade brasileira atual, também pode ser mensurado através da verificação do percentual da população que possui o acesso e, a efetivação de direitos humanos e sociais, básicos e fundamentais. São considerados direitos humanos e sociais básicos: acesso educacional, a serviços de saúde, à alimentação, à seguridade social e também as condições em que se encontram as características físicas do domicílio. As pesquisas realizadas pelo IBGE em 2012 apontaram que cerca de 60,5% da população brasileira possuía restrição a um ou mais destes direitos, sendo que a maior proporção de pessoas em situação de restrições de direitos apresentou deficiência de acesso a serviços básicos do domicílio (31,6%) e de acesso à educação (30,06%) (IBGE, 2013, p. 179-181).

Em relação ao acesso à educação, o último *Censo Escolar* realizado pelo INEP apontou que, nos 192.676 estabelecimentos de educação básica existentes no país, estiveram matriculados 50.545.050 alunos (INEP, 2013, p. 14). Estes alunos, em sua maioria, frequentaram as escolas públicas: cerca de 83,5% e, somente aproximadamente 16,5% estudaram em escolas da rede privada (INEP, 2013, p. 14). As matrículas realizadas em escolas públicas estiveram divididas entre as redes municipais, estaduais e federais. As redes municipais foram responsáveis por quase

daRepública.

Fonte:

<http://www.guiadereitos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=792%3Aacadastro-unico-para-programas-sociais-cadunico&catid> (Acesso em: 15/06/14).

²² O Programa Bolsa Família, sob a gestão do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome foi criado em 2004 por meio da Lei N 10.836, de 9 de janeiro de 2004 durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva. O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 140 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Fonte: <<http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>> (Acesso em: 15/06/14).

metade das matrículas, cerca de 45,9%, as redes estaduais obtiveram 37% do total e a rede federal participou com 0,5% do total (INEP, 2013, p. 14).

Ainda que, 30% da classe trabalhadora não tenha garantido o acesso à educação, este tem avançado no século XXI. Nos últimos 10 anos a taxa de analfabetismo no Brasil teve uma queda de 3,2 pontos percentuais (IBGE, 2013, p. 127). Enquanto no ano de 2002 a taxa de brasileiros que não sabiam ler nem escrever era de 11,9%, no ano de 2012 a taxa foi reduzida para 8,7% (IBGE, 2013, p. 127). A média de idade dos analfabetos no Brasil foi de 55 anos (56%) em 2012, enquanto em 2002 os analfabetos nesta faixa etária contabilizaram 45% (IBGE, 2013, p. 127). Estes dados confirmam os indicativos positivos, demonstrando que a população analfabeta do Brasil está envelhecendo e que uma maior parte das crianças e jovens está chegando até a escola.

O quinto mais pobre da classe trabalhadora brasileira (15,0%), aqueles que residem na Região Nordeste (17,4%) e parte da população que vive em áreas rurais (21,1%) são os brasileiros que se encontram mais distantes da educação básica no país (IBGE, 2013, p. 127). Entre aqueles que estiveram na escola, a média dos anos de estudo para a população que possui 15 anos ou mais de idade é de 7,5 anos (OIT, 2012, p. 56). Considerando a média de anos de estudo da população que se encontra ocupada no país, encontramos uma peculiaridade: o número de anos de estudo da população ocupada é de 8,2 anos, ou seja, é superior à média verificada entre a maioria da população em idade acima dos 15 anos (OIT, 2012, p. 58).

Dessa forma, a caracterização da conformação atual da classe-que-vive-do-trabalho aponta que, desde sua produção no início do séc. XX no país, esta tem realmente sofrido mutações em relação ao seu contingente; aos setores onde esta tem encontrado lugar para vender a sua força de trabalho, ao acesso e efetivação de direitos humanos e sociais e, sobretudo, em relação à sua própria forma de ser. Entendemos que é inexistente a possibilidade de defender a tese de que a classe trabalhadora permanece igual, pois esta acarretaria em limitar a análise sobre como os processos se modificam dentro de uma mesma lógica social e econômica (ANTUNES, 1999, p. 103).

Entretanto, estas mutações na forma de ser da classe trabalhadora brasileira não significam que tenham ocorrido mudanças consideráveis em relação à estrutura de classes no país, que a luta de classes tenha sido minimizada. Mesmo que a classe trabalhadora tenha conquistado relativos avanços em suas condições de vida,

como por exemplo, em relação à sua situação educacional, verificamos que, a grande maioria dos trabalhadores na atualidade não concluiu a Educação Básica, já que esta corresponde a 12 anos completos de estudo. Portanto, tais mudanças não representam que a classe trabalhadora no Brasil tenha superado a condição de opressão que viveu e nas quais ainda tem se reproduzido sob o jugo do capitalismo, nem tampouco que esta tenha ontologicamente perdido seu sentido estruturante.

1.2 Classe trabalhadora e formação escolar de nível médio no Brasil: “o que se ouve”

No Brasil, o acesso à educação gratuita para todos é de responsabilidade do poder público. O sistema educacional brasileiro está legalmente organizado em dois níveis: a Educação Básica e a Superior. A Educação Básica, subdividida em: Educação infantil (faixa de 0 a 5 anos de idade), Ensino fundamental (faixa de 6 a 14 anos de idade) e Ensino médio (faixa de 15 a 17 anos de idade) está a cargo dos governos municipais, estaduais e federais. Já o Ensino superior é de competência do governo federal e estadual, sendo atribuído ao Governo federal o dever de prestar assistência técnica e financeira às esferas estadual e municipal (IBGE, 2013, p. 117).

A escola pública de Educação Básica para todos é uma conquista recente em nossa sociedade, sua organização data do período correspondente ao final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. As condições materiais que viabilizaram a produção da escola pública no país só chegaram ao seu amadurecimento devido ao processo de constituição da classe trabalhadora. Esta instituição emerge no Brasil justamente para atender às necessidades educacionais da *classe-que-vive-do-trabalho*.

Os documentos que norteiam a Educação básica direcionada pelas escolas públicas no país são a Lei nº 9.394/96, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), as *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica* (DCEs) e o *Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020* (PNE-2011-2020), Lei 13005/14²³. De acordo com a LDB a finalidade da Educação Básica é: [...]

²³ O projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE) foi enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010. Após inúmeras discussões e a anexação de mais de 3 mil ementas foi aprovado pelo plenário da Câmara

desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...] (BRASIL, 19, p. 10). No entanto, se a Educação Básica tem como finalidade fornecer meios para que a população prossiga seus estudos para além desta formação escolar básica, observamos que no Brasil, em relação ao total da população entre 18 e 24 anos de idade, a taxa que frequentou o Ensino superior em 2012 foi de apenas 15,1% (IBGE, 2013, p. 117).

É importante ressaltar que No Brasil os jovens entre 18 e 24 anos de idade que não estudaram em 2011 foram a maioria, 71,5% (IBGE, 2012). Destes 32,3% não concluíram o Ensino Fundamental e 24% não estudaram e nem trabalharam (IBGE, 2013, p. 125). Esta taxa sinaliza o abandono escolar²⁴ verificado na Educação Básica brasileira. A Pesquisa nacional por Amostras de Domicílio em 2013 (Pnad) apontou que, o abandono escolar na Educação Básica é mais frequente entre os alunos que cursam o Ensino médio, cerca de 14,3%, do que entre aqueles que estão matriculados no Ensino fundamental, aproximadamente 4,2%. O abandono escolar no Ensino Médio nas escolas públicas²⁵ em 2012 correspondeu a um total de 760 mil estudantes.

O Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica, passou a ser obrigatório a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009. Esta etapa de ensino tem a duração mínima de três anos, tendo como faixa etária recomendada, jovens entre 15 e 17 anos e é ofertada de forma diversificada compreendendo os cursos: médio regular, médio regular integrado à educação profissional, normal/magistério, além do Ensino Médio na modalidade de Educação Jovens e Adultos. As *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica* (2013) ao abordarem o referencial legal e conceitual da etapa educacional de Ensino Médio, afirmam que este nível de ensino possui como finalidade:

dos Deputados em 03 de junho de 2014. O PNE 2011-2020 foi publicado em 25 de junho de 2014.

²⁴ A taxa de abandono escolar é obtida a partir da diferença entre a taxa de aprovação e a de reprovação considerando-se a situação de 100% de aprovação.

²⁵ Os números do abandono escolar se apresentaram maiores, quanto menor a renda dos alunos. Entre o quinto mais pobre da população em 2012 esta taxa chegou a até 53,8%, enquanto entre o quinto mais rico essa proporção foi de apenas 10,2% (INEP, 2013, p. 125). O Estado de Alagoas possui a taxa mais alta de abandono escolar no Ensino Médio entre os estados brasileiros, cerca de 18,2%, na sequência estão o Amapá (14,5%), o Piauí (16,9%), o Rio Grande do Norte (16,7%) e o Pará (16,6%) (INEP, 2013).

I – a consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática [...] (BRASIL, 2013, p. 196).

No ano de 2012 foram realizadas um total de 8.376.852 matrículas no Ensino Médio no país (INEP, 2013, p. 24), número que apresentou uma pequena queda em relação aos anos anteriores, assim como ocorreu em relação às matrículas realizadas entre os anos de 2010, 2011 e 2012 no Ensino Fundamental, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de matrículas efetuadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Brasil: anos 2010, 2011 e 2012.

NÍVEL DE ENSINO	2010	2011	2012
ENSINO FUNDAMENTAL	31.005.341	30.358.640	29.702.498
ENSINO MÉDIO	8.574.225	8.589.261	8.376.852

Fonte: INEP, 2010, 2011 e 2012. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>> (Acesso em: 15/11/14). Organização da autora.

As matrículas totais no Ensino Médio em 2012 foram caracterizadas por uma redução de 0, 3% em relação ao ano de 2011 (INEP, 2013, p. 24). Entretanto, assim como nos anos anteriores, as escolas públicas continuam a concentrar o maior número de matrículas no Ensino Médio, totalizando 88% das matrículas efetivadas neste nível de ensino, enquanto apenas 12% das matrículas são efetivadas na rede privada de ensino (INEP, 2013, p. 14). A rede estadual é responsável por cerca de 85% da oferta de matrículas no Ensino Médio nas instituições públicas e as redes federal e municipal juntas atendem cerca de 2% (INEP, 2013, p. 24).

Contudo, atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa final da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 148). Entre estes

adolescentes, a taxa de frequência bruta²⁶ às escolas é de 84, 2% e a taxa de escolarização líquida²⁷ é de 50, 9%. Estes dados indicam que entre os adolescentes de 15 a 17 anos matriculados na escola, apenas a metade está cursando o Ensino Médio, sendo que a outra parcela ainda estava cursando o Ensino Fundamental (IBGE, 2013, p. 123). Esta situação também se conformou em meta para o PNE 2011-2020, a qual institui como *META 3*: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2010, p. 24).

O índice de distorção idade/ano/série²⁸ também tem se apresentado elevado no Ensino médio. O Censo Escolar 2012 mostra que 2,6 milhões dos estudantes matriculados nas três séries do Ensino médio estão dois ou mais anos acima da idade considerada ideal para cursar esta etapa, cerca 31,1 % (INEP, 2013, p. 17). Quando analisadas separadamente, estas taxas apresentam os seguintes resultados nos três anos correspondentes ao Ensino Médio:

Tabela 2 - Índice de distorção/idade/ano/série no Ensino Médio: Brasil (2012)

ENSINO MÉDIO	ÍNDICE DE DISTORÇÃO IDADE/ANO/SÉRIE
1º ANO DO EM	33%
2º ANO DO EM	28%
3º ANO DO EM	25%

Fonte: INEP, 2012. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>> (Acesso em: 15/11/14).
Organização da autora.

Os dados da mesma pesquisa também demonstraram que a desigualdade de inclusão dos estudantes na etapa educacional correspondente à sua faixa etária aumenta conforme a condição socioeconômica e regional. Nesse sentido, foi constatado que o índice de distorção idade/série é mais elevado entre os estudantes

²⁶ A taxa de frequência bruta mede o total de estudantes matriculados no Ensino médio, independentemente da idade, em relação à população na faixa etária oficialmente correspondente a este nível (15 a 17 anos).

²⁷ A taxa de escolarização líquida indica a proporção de jovens entre 15 e 17 anos que está matriculada no nível de ensino correspondente a esta faixa etária, ou seja, o Ensino médio.

²⁸ O índice de distorção idade/ano/série indica o percentual de alunos que estejam cursando uma série com idade superior à faixa etária que seria recomendada ou prevista para esta série. É também denominado de Defasagem Idade- Série.

de 15 a 17 anos pertencentes às famílias mais pobres da população brasileira. Atualmente o estado de Sergipe possui o maior índice entre os estados brasileiros: 27,1% (INEP, 2013, p. 123).

É importante acrescentar a este quadro que, aproximadamente 2,2 milhões dos jovens que estão matriculados no Ensino Médio possuem entre 18 e 24 anos, os quais passaram por várias reprovações já no Ensino fundamental, ou seja, 31,9%, destes 50% que estão matriculados no Ensino Médio obtiveram dificuldades em concluir os anos finais da etapa de ensino anterior (IBGE, 2010, p. 11). Nesse sentido, enquanto muitos jovens se encontram em situação de distorção idade/série no Ensino Fundamental, não conseguindo avançar para o Ensino Médio, outros encontram dificuldade em concluir os anos finais da Educação Básica no país. Os índices de rendimento escolar²⁹ em 2012 apresentaram os seguintes números: 13,2% dos estudantes de ensino médio reprovaram e 77,2% foram aprovados no Ensino Médio (INEP, 2011). Em relação aos índices apresentados nos três anos que compõem o Ensino Médio, as taxas corresponderam em 2012 respectivamente a:

Tabela 3 - Índices de Rendimento Escolar no Ensino Médio: Brasil (2012)

ENSINO MÉDIO	REPROVAÇÃO	APROVAÇÃO	ABANDONO
1º ANO DO EM	18,0%	70,2%	11,6%
2º ANO DO EM	11,8%	79,4%	8,5%
3º ANO DO EM	7,5%	85,5%	6,3%

Tabela 3 – índices de Rendimento Escolar no Ensino Médio: Brasil (2012). Fonte: Censo Escolar 2012, INEP. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>> (Acesso em: 15/11/14).
Organização da autora.

Os dados apresentados acerca da situação atual do Ensino Médio contribuem para delinear o quadro desalentador da educação escolar que tem sido direcionada para a classe trabalhadora no Brasil. Estes dados revelam que uma grande parte dos jovens entre 15 e 17 anos não tem concluído a Educação Básica. Além disso, existem cerca de 1,7 milhão de jovens desta faixa etária que já abandonaram a escola (Pnad 2012). E, entre aqueles que estão frequentando as escolas a metade não está matriculada no Ensino Médio, o nível escolar adequado à sua faixa etária. Além disso, tais índices também confirmam a tendência de que a

²⁹ O índice de rendimento escolar é calculado a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano em curso.

grande maioria dos jovens brasileiros provenientes da classe trabalhadora, quando não se evadem da escola acabam atingindo como nível máximo de formação o Ensino Médio completo.

A análise dos dados apresentados tem sido realizada por vários segmentos da sociedade, órgãos governamentais, partidos políticos, movimentos sociais, instituições financeiras internacionais, os meios de comunicação, a população em geral, dentre tantos outros que tem buscado explicar e justificar a situação em que se encontra a educação escolar de nível médio nas várias regiões do país. A maioria das análises realizadas parte, somente, da captação destes dados quantitativos, entendendo que estes seriam suficientes para explicar a situação atual do ensino nas escolas. Pretendemos, a partir deste momento do texto, apresentar análises que não partem apenas de dados quantitativos, mas que buscaram coletar qualitativamente as impressões dos atores sociais que fazem parte deste contexto.

Enquanto muito se diz sobre a formação escolar que a escola pública tem conformatado para os jovens na atualidade, pouco “se ouve” os próprios jovens que tem recebido esta formação educacional. Por isso, apresentaremos alguns discursos, os quais “se ouvem” por meio da mídia em geral e que, consideramos mais recorrentes acerca dos fatores considerados responsáveis pelo quadro atual do Ensino Médio no país. Para a exposição deste painel educacional serão priorizadas as análises publicadas em jornais, revistas e em sites da internet sobre os discursos proferidos pelos jovens que frequentam, abandonaram ou já são egressos do Ensino médio público no Brasil.

A Pesquisa “*Motivos da Evasão Escolar*”, realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ)³⁰ no ano de 2009, buscou desvendar o que estaria por trás do fenômeno de abandono da escola, principalmente por parte daqueles que frequentam o ensino público. Esta pesquisa concluiu que 40% dos jovens de 15 a 17 anos e que se evadem da escola, deixam de estudar por que consideram a escola desinteressante (FGV, 2009, p. 34). A necessidade de trabalhar é apontada como o segundo motivo pelo qual os jovens evadem, com 27% das respostas, a dificuldade de acesso à escola aparece com 10, 9% e em torno de 21, 7% alegaram outros

³⁰ A Fundação Getúlio Vargas (FGV) é uma instituição privada fundada em 1944, que se dedica ao ensino, pesquisa e extensão. Atualmente a FGV possui oito Escolas, dois Institutos, seis editoras e quatro centros de pesquisa.

motivos (FGV, 2009, p. 34). De acordo com o coordenador da pesquisa, Marcelo Neri³¹ em entrevista ao programa *Jornal e educação* em 20/04/2009:

[...] O que a pesquisa está mostrando é que não basta garantir o acesso ou criar programas de transferência de renda para assegurar que esse jovem permaneça na escola, **é preciso torna-la mais atrativa, interessante e cativante** [...] (NERI, 2009) (Grifo nosso).

Marcelo Neri, ao analisar os dados coletados pela pesquisa que coordenou, em parceria com a FGV, entende que o desinteresse manifestado pelos jovens é decorrente da pouca atratividade despertada pela escola em relação ao mundo vivido por estes jovens. Nesse mesmo sentido, em notícia vinculada pelo jornal *O Globo* em 31/07/2013 e intitulada: “*Para especialistas, o Ensino Médio está distante da vida dos jovens*”, a jornalista Clarice Spitz³² analisa a distância observada por muitos pesquisadores e pela sociedade em relação à escola e a vida dos alunos que a frequentam:

[...] Um programa curricular rígido, pouco atraente e desatualizado. Para especialistas, boa parte dos problemas do Ensino Médio brasileiro- indicador que mais contribui para frear o desenvolvimento humano em grande parte dos municípios do país – **pode ser explicada pela falta de qualidade na educação e da distância do ensino em relação à qualidade vivida pelos jovens** [...] [...] Mesmo entre os especialistas que veem avanços na educação nas últimas décadas, como Sergei Soares, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), ao altos índices de repetência ainda mostram um quadro incômodo: “**No fundo, há aulas chatas, com pouca aplicabilidade, e a adolescência é uma idade chata- afirma** [...] (SPITZ, 2013) (Grifo nosso).

No artigo escrito pela jornalista do jornal *O Globo*³³ o atual presidente do IPEA Sergei Soares³⁴ manifesta sua análise acerca dos altos índices de repetência evidenciando a pouca aplicabilidade dos conteúdos escolares. Análise semelhante pode ser encontrada na leitura da reportagem de capa da revista *Escola Pública*³⁵

³¹ Marcelo Cortês Neri é economista, ex-presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e atual ministro-chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE).

³² Clarice Spitz é repórter da Editoria de Economia do Jornal *O Globo*.

³³ *O Globo* é um jornal diário de notícias brasileiro, fundado em 29 de julho de 1925 e sediado no Rio de Janeiro. É parte integrante das Organizações Globo, de propriedade da família Marinho.

³⁴ Sergei Suárez Dillon Soares é doutor e mestre em economia pela Universidade de Brasília (UNB) e atua no IPEA há mais de 16 anos.

³⁵ A revista *Escola Pública* é um periódico voltado para os gestores de escolas e redes pública de ensino. Foi lançada em 2007 e é publicado pela editora Segmento (São Paulo).

intitulada *Ensino Médio Reprovado*³⁶ (2011) e redigida pela jornalista Carmen Guerreiro³⁷. De acordo com este editorial a conexão entre o conteúdo escolar e a vida dos jovens é uma questão debatida pela rede escolar do Rio Grande do Sul, com o intuito de acompanhar as mudanças que estão ocorrendo na sociedade e não afastar os alunos de Ensino Médio da escola. Sobre esta discussão realizada em seu Estado, a secretária adjunta da Educação do Estado do Rio Grande do Sul Maria Eulália Nascimento declarou em entrevista à revista *Escola Pública* que: “O Ensino Médio tem que estar articulado aos projetos de vida dos estudantes. Não pode ser algo abstrato que nós justifiquemos dizendo que um dia ele vai precisar daquilo”.

A jornalista Carmen Guerreiro também analisa em seu artigo, publicado na revista *Escola Pública*, os fatores que estariam refletindo na reprovação e na evasão dos alunos do Ensino Médio e salienta que existe na atualidade uma mudança na imagem da escola e da educação, sobre esta constatação escreve:

[...] Antes, havia um consenso de que o diploma dessa etapa era sinônimo de melhores oportunidades de trabalho e de alguma ascensão social. Hoje o certificado é condição necessária para qualquer emprego, mas não representa mais uma garantia sequer de trabalho. Assim, **o conteúdo visto em sala de aula é muitas vezes questionado pelos estudantes, que não entendem como aquilo será útil para a vida profissional** [...] (Guerreiro, 2011) (Grifo nosso).

O questionamento realizado pelos alunos acerca da utilidade do conteúdo ministrado pela escola pública no Ensino Médio e, destacado pelo editorial publicado pela revista *Escola Pública*, também é realizado pelos estudantes participantes da pesquisa *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola*³⁸ (2012). O estudo

³⁶ A reportagem está disponível em:

< www.revistaescolapublica.uol.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado > (Acesso em: 12/05/2014).

³⁷ Carmen Guerreiro é jornalista e escreve para revistas relacionadas à Educação, como a *Escola Pública* (Segmento) e a *Educação Infantil* (Escala).

³⁸ A pesquisa *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola* foi coordenada por Haroldo da Gama Torres Filho e publicada em junho de 2013. O projeto foi realizado Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) com apoio da Fundação Victor Civita (FVC), do Itáu BBA e a Fundação Telefônica. A pesquisa completa está disponível em: <www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/jovens-pensam-escola.pdf> (Acesso em: 18/01/14).

realizado em 2012, pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento³⁹ (CEBRAP) com apoio da Fundação Victor Civita⁴⁰ (FVC), buscou investigar as percepções, em relação à escola pública e ao Ensino Médio, de um grupo muito particular: jovens de 15 a 19 anos, oriundos de áreas de baixa renda de duas metrópoles brasileiras (São Paulo e Pernambuco) e que tinham logrado ingressar no Ensino Médio em algum momento de sua vida (FVC, 2013, p. 11). Os jovens entrevistados pelos pesquisadores do CEBRAP manifestaram percepções diversas acerca da utilidade dos conteúdos ministrados pela escola, dentre as quais podemos destacar:

[...] “Mostra o livro *A menina que roubava livros* – é o primeiro livro que peguei para ler [...] sinto desprezo pela matéria de Português. **Não serve pra nada**” menino, 16 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em São Paulo [...] (FVC, 2013, p. 112) (Grifo nosso).

[...] “tem coisa que dá para aprender, mas nunca vou entender Matemática; **aquilo não serve pra nada**” menina, 16 anos, estuda e trabalha, vive em São Paulo [...] (FVC, 2013, p. 113) (Grifo nosso).

[...] “eu dormia bastante nas aulas, é uma coisa que acontece comigo, sabe? eu não consigo me concentrar, até tento prestar atenção, mas não consigo, daí, acabo dormindo, olho pra aquelas coisas de Física e penso: **pra que serve isso? nunca vou usar... Matemática eu já uso no trabalho, mas é aquela coisa básica**” menina, 19 anos, abandonou os estudos, trabalha, vive em São Paulo [...] (FVC, 2013, p. 113) (Grifo nosso).

A tese central resultante das análises realizadas pelos pesquisadores do CEBRAP e colaboradores, é que a falta de utilidade verificada em relação aos conteúdos escolares reflete uma distância intransponível entre a realidade dos alunos e a escola o que, conseqüentemente acarreta em evasão e abandono escolar. Em relação ao abandono escolar, a pesquisa publicada pela FVC revelou que, no que cabe à idade, o abandono escolar foi maior entre a parcela de jovens que possuíam entre 18 e 19 anos (FVC, 2013, p. 21). Assim, não por acaso, a maior proporção de estudantes que manifestaram a possibilidade de abandonar a escola possuem 17 anos (FVC, 2013, p. 21). Além disso, o fator “repetência” também se mostrou um agravante entre os estudantes maiores de 17 anos e que se encontram no Ensino médio. Em torno de 60% dos que abandonaram a escola já haviam repetido de ano em sua trajetória escolar (FVC, 2013, p. 125). Tal índice foi similar

³⁹ O Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) é uma instituição de estudos e pesquisas em sociologia, política, filosofia, economia, antropologia e demografia. Fundado em 1969, está sediado em São Paulo e publica o periódico *Revista Novos Estudos*.

⁴⁰ A Fundação Victor Civita (FVC) foi criada em 1985 e é mantida pela família Civita, à qual pertence a Editora Abril, responsável pela publicação do periódico *Nova Escola*.

entre aqueles que estavam estudando e admitiam a possibilidade de abandonar os estudos em um futuro próximo, cerca de 26,2% (FVC, 2013, p. 125).

A vivência dos jovens em relação ao mercado de trabalho também incide sobre os dados de abandono escolar (FVC, 2013, p. 134). A realidade de jovem trabalhador em algum momento de sua carreira escolar contribui com a decisão de abandonar a escola no Ensino Médio. Os resultados qualitativos da pesquisa também apontaram que, somente o fato de o jovem possuir um emprego não é determinante para que este abandone a escola, mas juntamente com o valor que este deposita no “mundo do trabalho” se torna um dos principais fatores de evasão escolar (FVC, 2013, p. 134). O ingresso no mercado de trabalho pareceu ser algo muito desejado pelos jovens, sentimento que aparentou ser, ainda mais forte, para aqueles que já tiveram esta experiência. Esta situação é analisada da seguinte forma pelos pesquisadores:

[...] A pesquisa qualitativa também indicou que os jovens querem trabalhar para viabilizar, em grande parte, o seu próprio consumo. Acesso a símbolos de modernidade – como o celular inteligente – e a serviços e bens de consumo próprios de sua geração (como a balada e o tênis de marca) fazem com que o trabalho – mesmo quando mal remunerado e precário – permita ao jovem fazer parte de seu grupo [...] [...] nas circunstâncias desses jovens, o trabalho pode ser entendido como uma condição para poder fruir a juventude [...] (FVC, 2013, p. 145).

Entretanto, o abandono do Ensino médio não foi somente interpretado pela referida pesquisa como relacionada à dimensão da categoria trabalho. Na pesquisa quantitativa, os jovens que alegaram motivos relacionados ao trabalho para abandonar a escola foram apenas 34%, no momento da entrevista 29,8% do total dos entrevistados não estava realizando nenhum trabalho pago, 94% dos entrevistados eram solteiros e 5,7% possuíam filhos (FVC, 2013, p. 117). Nesse sentido, a pesquisa levanta a hipótese de que muitos daqueles que abandonaram a escola “o fizeram por motivos associados ao universo escolar propriamente dito” (FVC, 2013, p. 117). As narrativas dos jovens exprimiram críticas ao ambiente escolar, considerado “atrasado”, devido à pequena incidência do uso de novas tecnologias (FVC, 2013, p. 103). Tais discursos apresentaram as seguintes críticas:

[...] "a professora nem sabia o que era **Twitter**, não entende o que a gente faz" menina, 15 anos, só estuda, vive em São Paulo.

"pra mim a escola parou no tempo, olha só, eu trabalho, sou independente, no meu trabalho eu não uso o celular sempre porque eu sei que tenho que trabalhar também, mas quando tenho uma folga eu pego o **celular** e fico na **net**, na escola ficam controlando a gente, pra mim não dá, não gosto de digam o que posso fazer" menina, 18 anos, abandonou os estudos, trabalha como atendente numa pizzaria, vive em São Paulo.

"a professora de artes queria passar um desenho, era um quadro, mas não sabia como, eu disse que ela podia postar no **Facebook** pra todo mundo baixar e fazer a lição, ela não sabia o que era Facebook, nem tinha **Orkut**, dá pra acreditar"? menino, 17 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em, Barueri, SP [...] (FVC, 2013, p. 103).

Estes relatos são apontados como reflexos do "imenso descompasso entre os repertórios juvenis e o repertório escolar" (FVC, 2013, p. 117). Nos relatos dos jovens que abandonaram os estudos também foi possível notar uma dificuldade para compreender a finalidade das disciplinas que compõem a grade curricular, ou seja, a funcionalidade dos conteúdos, ocorrendo "pleno consenso" (FVC, 2013, p. 115) em caracterizar o período em que estiveram na escola como perda de tempo: [...] "física e química deveria ser matéria isolada. **Estava perdendo tempo com isso**" menino, 17 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em Recife [...] (FVC, 2013, p. 113) (Grifo nosso).

As disciplinas consideradas pelos estudantes como "distantes da realidade" (FVC, 2013, p. 114) foram consideradas como "sem sentido" (FVC, 2013, p. 114). Entre as disciplinas avaliadas como aquelas que "servem", as mais recorrentes nas falas dos jovens foram Português, que recebeu 78,8% de avaliações positivas, Matemática com 77,6% e História (FVC, 2013, p. 114). Porém, o mesmo não ocorreu com as disciplinas da área de ciências (sobretudo Química e Física) e as associadas ao universo das humanidades e das ciências sociais (Geografia, Filosofia, Sociologia e Literatura) (FVC, 2013, p. 114). As análises efetivadas sobre estes dados pelos pesquisadores foram expressas por meio das seguintes afirmações:

[...] Na medida em que se ampliou o acesso a este nível de ensino para camadas mais pobres, **o currículo tornou-se, ainda mais, afastado da vida presente e dos horizontes de perspectivas dos jovens**. Não estamos afirmando com isso que disciplinas consideradas "sem sentido" não devam fazer parte do currículo do Ensino Médio [...] (FVC, 2013, p. 114) (Grifo nosso).

[...] O que se pretende pensar, como síntese dos dados, aqui, apresentados é que, o que se tem hoje é um **Ensino Médio pautado**

em um currículo elaborado, em grande parte, em desconexão com a realidade dos alunos pobres, e marcado pela inexistência de políticas que estabeleçam uma relação de interesse e aprendizado o que conseqüentemente, proporcionaria a construção de um "sentido" para as disciplinas [...] (FVC, 2013, p. 114) (Grifo nosso).

A dificuldade para pensar a finalidade das disciplinas curriculares se estende para as impressões acerca da finalidade do Ensino médio como um todo e percorreu as falas captadas pelas entrevistas realizadas pelo CEBRAP. O sentido da escola, ou seja, as razões pelas quais os jovens ainda frequentam a educação Básica, os motivos pelos quais aqueles que abandonaram a escola estudaram por algum período e os motivos pelos quais alguns estudantes que se evadiram pretendem voltar estiveram presentes nos discursos de muitos jovens pesquisados.

Os jovens que ainda frequentam o Ensino médio expõem em suas narrativas uma percepção de que existe uma relação direta entre, mercado de trabalho e estudos (FVC, 2013, p. 120). O período vivido na escola seria algo a ser tolerado para que futuramente possam ser cumpridas as exigências do mercado de trabalho. De forma resignada, muitos jovens demonstram que a compreensão que possuem em relação à necessidade de continuarem a frequentar a escola é decorrente da obtenção de um diploma, posto que os conteúdos que aprendem não possuem "serventia" ao mercado de trabalho, mas o diploma pode atribuir legitimidade a quem precisa de trabalho: "eu vou terminar, sim, porque sei que hoje não dá para trabalhar em nada sem estudo. Até para ser gari tem que terminar o terceiro grau." menino, 17 anos, vive em Recife [...] (FVC, 2013, p.118).

Os motivos apresentados pelos jovens que abandonaram a escola, mesmo tendo estudado por algum período no Ensino médio e os motivos pelos quais alguns estudantes que se evadiram pretendem voltar, também convergem para a mesma conclusão: a importância da obtenção de um diploma. Cerca de 30% dos jovens que abandonaram a escola admitiram que a principal razão para ir à escola é a obtenção do diploma do Ensino Médio (FVC, 2013, p. 114). Nesse sentido, o retorno aos estudos era uma ideia recorrente devido à exigência do mercado de trabalho, ou seja, é preciso ter um diploma, não devido aos conhecimentos que podem ser adquiridos na escola ou pela importância que possuem os conteúdos didáticos ensinados pela escola:

"sempre fui pra escola, mas era porque minha mãe obrigava. Quando eu fui morar com meu pai, ele disse que eu podia parar, daí eu parei.

Vou voltar, mas é porque **preciso terminar, para poder arranjar um emprego melhor**" menino, 19 anos, abandonou os estudos, trabalha como porteiro, vive em São Paulo [...] (Grifo nosso) (FVC, 2013, p. 93)

[...] "eu vou voltar **só por causa do diploma**, se pudesse comprar, eu compraria" menina, 17 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em São Paulo [...] (Grifo nosso) (FVC, 2013, p. 115)

[...] "eu pretendo voltar, comprei cadernos e material pra voltar nesse ano, mas acabou não dando certo. Mas terminar é importante porque hoje **ninguém consegue trabalho se não tiver estudo.**" menina, 17 anos, abandonou os estudos, trabalha como diarista, vive em Recife [...] (Grifo nosso) (FVC, 2013, p. 118).

A importância remetida ao diploma de Ensino médio é analogamente direcionada para o diploma universitário (FVC, 2013, p. 118). Porém, a escola pública é condenada pela maioria dos jovens, os quais alegam que ela se configura como um empecilho para que estes ingressem no Ensino superior. Os jovens entendem que o fato de estudarem em uma escola pública acaba por gerar prováveis desvantagens no vestibular, muitos, sequer citaram as Universidades públicas como as instituições nas quais pretendem prestar concurso vestibular, pois entendem que "jamais passariam" (FVC, 2013, p. 119): "Quem estuda na minha escola nunca vai conseguir ir pra faculdade" menino, 16 anos, estuda e trabalha, vive em São Paulo (FVC, 2013, p. 120).

Em síntese, a pesquisa publicada pela FVC retrata que a grande maioria dos jovens entrevistados reconhece a escola e a Universidade como espaços privilegiados para a ascensão econômica (FVC, 2013, p. 120). Contudo, os discursos apresentam grande insatisfação dos jovens com a educação escolar que lhe tem sido conformada pela escola pública, apontando: falta de "sentido" nos conteúdos curriculares e na própria instituição escolar; inadequação entre seus projetos de vida e desejos em relação à forma como a escola está estruturada, o que remete à existência de uma distância entre sua realidade e a realidade da instituição em que estudam. Esta constatação tem justificado o afastamento dos jovens da escola e o abandono escolar:

[...] se eu pudesse escolher, não tinha nem entrado na escola, eu queria poder aprender as coisas em casa mesmo, sem precisar ir à escola [...] menina, 18 anos, abandonou os estudos, tem um filho e trabalha numa pizzaria, vive em São Paulo.

[...] "eu nunca gostei da escola, mas antes eu gostava, mas só até a 4ª série, gostava das professoras, depois vem aquele monte de

professor e você não aprende mais nada" menino, 18 anos, abandonou os estudos, trabalha numa oficina mecânica, vive em Barueri, SP [...] (FVC, 2013, p. 93).

A apresentação de pesquisas recentes realizadas em âmbito nacional, empreendida nas últimas páginas deste capítulo, tornam evidente o cenário problemático em que está envolto o Ensino Médio no país. Em sua maioria, os discursos captados pelas pesquisas aqui apresentadas e a mídia em geral, parecem possuir o mesmo teor: a constatação por parte dos jovens de que a escola é desinteressante; a necessidade de que a escola se torne *“mais atrativa, interessante e cativante”*; a *“distância do ensino em relação à qualidade vivida pelos jovens”* e a falta de *“aplicabilidade”* dos conhecimentos transmitidos pela escola.

Consideramos importante ressaltar que, as impressões sobre a formação educacional de nível médio para a classe trabalhadora que exibimos no presente texto, representam uma concepção de sociedade e de educação hegemônica, com a qual não pactuamos, pois, não correspondem à realidade. Entretanto, como já mencionamos, as escolhemos estrategicamente para constituírem o panorama educacional que objetivamos mostrar em nosso trabalho, justamente por que estas sintetizam em si, os discursos e as análises mais recorrentes realizadas na sociedade atual sobre nosso objeto de pesquisa.

Isto posto, na posição de pesquisadores da área educacional, entendemos que não poderíamos nos esquivar de realizar o seguinte questionamento: estariam a escola pública e o Ensino Médio, organizados por meio de um modelo que pretende atender a um aluno ideal ou “abstrato”, já que privilegia ensinar conhecimentos que estão desvinculados da realidade dos alunos aos quais se dirige? Ou ainda: A escola pública não tem cumprido sua função social, já que não tem se adequadado à demanda exigida pela classe trabalhadora?

CAPÍTULO 2 - “O QUE SE DIZ”⁴¹: CLASSE TRABALHADORA E FORMAÇÃO ESCOLAR DE NÍVEL MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TOLEDO-PR, O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL SENADOR ATTÍLIO FONTANA – CESAF

[...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios [...] (BAKHTIN [1929-1930] 2006, p. 42).

No escopo de apreender as impressões acerca da formação educacional de nível médio que a classe trabalhadora tem recebido por meio da escola pública na atualidade, no presente capítulo objetivamos realizar um percurso semelhante àquele realizado na primeira parte desta dissertação, porém, aludindo à particularidade do município de Toledo-PR. Em vista disso, esta segunda parte do texto relata o caso de uma instituição de ensino pública específica localizada no município, o Colégio Estadual Senador Attílio Fontana – Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante – CESAF.

Ao pesquisarmos acerca da constituição da classe trabalhadora no município de Toledo-PR, como consequência da consolidação do modo de produção capitalista no interior do estado, evidenciamos que esta e a criação do CESAF se encontram imbricadas. A descrição da trajetória histórica do CESAF, enquanto instituição pública de ensino para atender à demanda educacional da população residente no bairro Vila Pioneiro e região, nos remete a momentos cruciais para a formação da classe trabalhadora no município. Por isso, compreendemos que a articulação entre a fundação desta instituição de ensino e as condições materiais de reprodução da nascente classe operária no município não poderiam ser desconsideradas como parte de nossa investigação.

A primeira seção deste capítulo será encarregada do estabelecimento deste panorama histórico, tratando da constituição da classe trabalhadora no município de Toledo-PR juntamente com a descrição da trajetória histórica do CESAF. Nas páginas seguintes, após estarmos munidos da compreensão histórica acerca da constituição da comunidade escolar do CESAF, pretendemos discorrer sobre a

⁴¹ A expressão “o que se diz...” é uma alusão à expressão utilizada pela pesquisadora Lígia Klein para intitular o Capítulo I da obra *Alfabetização: quem tem medo de ensinar* (2008). O título completo do referido capítulo é: “O que se diz... como se diz: crônica de um fracasso anunciado”, nesta parte do texto Klein (2008) apresenta o quadro do fracasso escolar a partir das análises realizadas por diversos autores na área de educação.

situação atual da *classe-que-vive-do-trabalho* no município de Toledo. Nosso propósito, ao averiguar as mudanças que esta tem sofrido na contemporaneidade, é apreender a identidade da comunidade que hoje compõe e circunda o colégio.

Encerraremos este capítulo apresentando “*o que se diz*” sobre a educação escolar de nível médio para a classe trabalhadora que tem sido configurada pela escola pública no município de Toledo-PR, enfatizando o caso do CESAF. Para tanto, pretendemos realizar um levantamento sobre os principais indicadores educacionais relacionados aos anos finais da Educação Básica no município divulgados pela Secretaria de Estado e Educação-SEED. Além da apresentação destes dados secundários, exibiremos as narrativas captadas a partir do que tem sido “dito” pela comunidade escolar do CESAF a respeito da formação escolar de nível médio que tem recebido. As falas priorizadas serão aquelas mais reiteradas durante os anos de 2011 e 2012 acerca da escolarização de nível médio direcionada pelo CESAF na perspectiva de seu alunado e profissionais da educação.

2.1 Classe trabalhadora e modo de produção no município de Toledo-PR: o caso da comunidade escolar do Colégio Estadual Senador Atílio Fontana - CESAF

O Colégio Estadual Senador Atílio Fontana- Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante – CESAF está localizado na Rua Gonçalves Dias, nº100, no bairro Vila Pioneiro, na cidade de Toledo, no estado do Paraná. Enquanto estabelecimento de Ensino com a denominação acima citada, a instituição recebeu autorização de funcionamento no dia 15/03/95, através da resolução N° 928/95 do Diário Oficial do Estado do Paraná (PPP, 2011, p. 08). Porém, as atividades relativas ao ensino desta instituição datam de muito antes, do ano de 1981⁴² e perpassam por vários locais e denominações.

A trajetória histórica do CESAF se encontra vinculada ao crescimento populacional da “Vila”, forma atualmente utilizada pela população toledana para se referir a “Vila Pioneiro”. Assim sendo, as pesquisas realizadas sobre as motivações que culminaram com criação do colégio e sua história acabam exigindo ao pesquisador que este investigue o processo histórico de constituição da comunidade da própria Vila Pioneiro. Devido a este fato, realizaremos uma breve exposição

sobre os momentos considerados mais importantes e que contribuíram com a formação desta comunidade.

A Vila Pioneiro está localizada à margem esquerda do Arroio Toledo⁴³, local onde acamparam os primeiros colonizadores do município de Toledo, em 27 de março de 1946⁴⁴. Porém, este não foi o local escolhido para iniciar a construção do povoado que daria origem ao município de Toledo. Durante o período inicial da colonização, os primeiros moradores se concentraram à margem direita do mesmo Arroio Toledo e chamavam as terras que ficavam à margem esquerda de “Vila Brasil”. Por isso, a primeira denominação da Vila Pioneiro foi “Vila Brasil”. Na obra *Histórico da Diocese de Toledo*, ao ser relatado o histórico da criação dos bairros situados à esquerda do Arroio Toledo, podemos perceber que, ocorreu na época uma evidente distinção entre as comunidades situadas à margem esquerda e à margem direita do mesmo arroio:

[...] Então, os lugares da margem esquerda do Arroio Toledo eram chamados de Brasil ou de Vila Brasil, com isto pretendendo significar que a nova colonização estava situada “quase fora do Brasil”. Quem saísse de Toledo e cruzasse o Arroio Toledo, “entrava no Brasil”. Quem voltasse à cidade, ao cruzar o Arroio Toledo, “saía do Brasil”. Daí, a primeira denominação de Vila Brasil [...] (DIOCESE DE TOLEDO, 1985, p.67).

A antiga “Vila Brasil”, mesmo que não tenha sido o local escolhido pela empresa colonizadora Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S. A. (Colonizadora Maripá)⁴⁵ para que fossem estabelecidas as primeiras famílias de proprietários que haviam adquirido terras na região, acabou abrigando as famílias que não possuíam terras e, foram estas famílias que originaram a constituição populacional da atual Vila Pioneiro. Dentre os elementos decisivos para a constituição e o crescimento populacional na região, nossas pesquisas apontaram três momentos importantes: a instalação das serrarias na região durante as décadas

⁴³Segundo SILVA (1985), o nome Toledo foi escolhido para denominar o município justamente por que foi à margem esquerda do Arroio Toledo que acamparam os primeiros colonizadores. Também por que a comunidade foi desenvolvida nas duas margens desse arroio (SILVA, 1985, p. 10).

⁴⁴A emancipação de Toledo ocorreria 05 anos depois, quando a região deixou de pertencer a Foz do Iguaçu, através de decreto assinado pelo governador Bento Munhoz da Rocha Neto em 14 de novembro de 1951 (SILVA, 1985, p. 10).

⁴⁵ A Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S.A. foi criada em 16 de abril de 1946, com o objetivo de adquirir terras situadas no extremo oeste do Paraná, pertencentes à Fazenda Britânia. O empreendimento pretendia explorar a reserva florestal da região, vender terras para colonizar e fazer comércio (GRONDIN, 2007, p. 15).

de 1940 e 1950; o estabelecimento de empresas frigoríficas a partir de 1957 e na década de 1960 e o êxodo rural decorrente da penetração decisiva da mecanização no campo, a partir da década de 1970.

No ano de 1947 haviam somente três casas construídas próximas à margem esquerda do Arroio Toledo, entretanto, com a construção da primeira serraria do município de Toledo esta paisagem começou a mudar. A primeira serraria foi instalada na “Vila Brasil” pela família Formighieri, oriunda de Santa Catarina e que adquiriu terras na região à convite do diretor gerente da colonizadora Maripá⁴⁶. A família Formighieri não veio sozinha, trouxe consigo um grupo composto por cerca de 15 trabalhadores. Ao lado da mesma serraria, esses trabalhadores fixaram suas moradias, construindo casas que eram espécies de barracos de madeira, enquanto a família Formighieri construiu uma moradia mais ampla e confortável para viver, como contou Teresinha Formighieri, em uma entrevista datada do ano de 2006, quando salientou que: *“Cortaram muitas e muitas árvores para dar espaço para a casa”* (GRONDIN, 2007, p. 175). Ao longo da década de 1950 outras serrarias se instalaram na região e, conseqüentemente, atraíram mais trabalhadores, muitos eram paraguaios ou colonos poloneses que residiam em Cascavel (NIEDERAUER, 2004, p. 313). Era o início da pequena comunidade localizada à margem esquerda do Arroio Toledo.

Além da instalação de serrarias, o estabelecimento de frigoríficos também contribuiu consideravelmente com o adensamento populacional da Vila Pioneiro. O estabelecimento de empresas frigoríficas, durante as décadas de 1950 e 1960 na “Vila”, está relacionado com a chegada à Toledo e Marechal Cândido Rondon de muitos colonos vindos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Estas famílias se dedicavam à criação de suínos, produção que aumentou consideravelmente na região durante este período. Entretanto, a ausência de um frigorífico na região era um empecilho para a ampliação da atividade suinicultora acarretando que, a maior parte desta produção fosse escoada para cidades como Ponta Grossa-PR e até mesmo São Paulo-SP (NIEDERAUER, 2004, p. 235). Esta situação levou à

⁴⁶ “[...] A empresa Maripá tinha, entre as principais necessidades de seu projeto de colonização, a construção de casas para os primeiros moradores e a exportação do pinheiro em toras e tábuas [...]”. O objetivo era arrecadar dinheiro para o projeto e para os sócios, para tanto, era prioridade a instalação de uma serraria (GRONDIN, 2007, p. 175).

formação de um grupo de lideranças locais⁴⁷ com o intento de iniciar uma campanha para a constituição de uma sociedade que pudesse viabilizar a construção de um frigorífico em Toledo-PR.

O então prefeito de Toledo-PR, Egon Pudell, soube da intenção da Sadia Concórdia S.A. de instalar um frigorífico em Cascavel- PR. Quando em estada no Rio de Janeiro, o prefeito se dirigiu ao Congresso e solicitou uma audiência com o Senador Attílio Fontana, também sócio-fundador da empresa frigorífica⁴⁸. O objetivo de tal encontro seria convencer o senador a trazer as instalações da nova empresa para Toledo-PR. De acordo com o relato do pioneiro e historiador NIEDERAUER (2004), o prefeito:

[...] aproveitou para falar-lhe sobre Toledo, suas riquezas, sua gente e seus agricultores que eram criadores de porcos por tradição e por excelência. Disse haver, não só pequenos, mas também grandes criadores [...] [...] Tanto em Toledo como em Mal. Cândido Rondon existiam muitos grandes criadores vindos da região de Concórdia usando o sistema de lá, implantado pela Sadia. Enquanto isso, na região de Cascavel o sistema de criação era dos safreiros que, no inverno procediam a engorda com pinhões que cobriam o chão, e no verão eram engordados pelo milho que os safreiros plantavam e, em vez de colhê-los, soltavam os porcos no milharal para engorda. O suíno de safreiros era, portanto, de péssima qualidade [...] (NIEDERAUER, 2004, p. 236).

As atividades do primeiro frigorífico de Toledo foram iniciadas em 1957, atraindo trabalhadores a se instalarem nas proximidades da empresa, à margem esquerda do Arroio Toledo, na Vila Pioneiro. Porém, apesar dos argumentos utilizados pelo prefeito para convencer a empresa cuja matriz estava estabelecida em Concórdia-SC, a instalar uma unidade em Toledo-PR, este empreendimento foi realizado por empresários toledanos e residentes no interior do Paraná⁴⁹. O frigorífico foi denominado Frigorífico Pioneiro S.A., funcionando sob esta denominação até julho de 1964.

⁴⁷ Ondy H. Niederauer, Egon Pudell, Willy Barth e produtores locais. (NIEDERAUER, 2004, p. 235).

⁴⁸ A empresa Sadia Concórdia S.A. foi formalmente constituída em 7 de junho de 1944, quando os acionistas, liderados por Attílio Fontana, assinaram a ata de fundação. De acordo com COSTA (2006): [...] Com um quadro de funcionários que não passava de 50 pessoas, pôs em funcionamento seu primeiro frigorífico de suínos no dia 20 de novembro de 1944, abatendo 30 animais por dia. Além de abater suínos, a outra atividade inicial da Sadia era um moinho de trigo [...] (COSTA, 2006, p. 04).

⁴⁹ Os sócios Reinaldo Baudisch e seus filhos Udo e Guinter residiam em Maringá-PR. Dentre os sócios residentes em Toledo podemos citar: Willy Barth, um dos principais acionista da empresa colonizadora Maripá e que comandou suas atividades a partir de 1949 e Egon Pudell, prefeito de Toledo entre 1956 e 1960 (NIEDERAUER, 2004, p. 235).

Em 1958, a população de Toledo já somava 9.945 habitantes, dentre os quais a maioria, cerca de 72,5%, residiam na zona rural (IBGE, 2007). O restante da população que, vivia na zona urbana, era constituído basicamente por trabalhadores que não possuíam terras para o cultivo. Muitos destes trabalhadores acabaram se estabelecendo nas proximidades do Frigorífico Pioneiro S.A., aproveitando a existência de terras em situação jurídica irregular na região. Tal situação é relatada no *Histórico da Diocese de Toledo* (1985), na passagem em que a obra se refere ao povoado situado acima da margem esquerda do Rio Toledo que:

[...] continuou atraindo as famílias mais pobres e carentes, que ali foram se estabelecendo sem nenhuma ordenação social, aproveitando a circunstância das proximidades do chamado Pouso Toledo, uma gleba de terra com cerca de 80 alqueires paulistas, das quais a metade se encontrava em situação jurídica irregular. Depois, começou a proliferar o chamado comércio de posses [...] (DIOCESE DE TOLEDO, 1985, p. 68).

Contudo, a vida da população que se encontrava em situação de extrema pobreza e que, havia sido responsável pela ocupação desordenada das terras próximas ao Frigorífico Pioneiro S.A, começaria a sofrer alterações após o ano de 1964. Em julho deste ano, o frigorífico foi adquirido pela Companhia Brasileira de Frigoríficos- FRIGOBRÁS⁵⁰, empresa pertencente ao mesmo grupo proprietário da Sadia Concórdia S.A. De acordo com os relatos de moradores que ainda residem na Vila Pioneiro na atualidade, a chegada da FRIGOBRÁS/SADIA foi um divisor de águas na situação social daquela população que, em sua maioria foi absorvida como fonte de mão de obra pela empresa, passando a receber salários fixos. Além disso, com a chegada do grupo FRIGOBRÁS, a aquisição de terrenos na região e o crédito para a compra de materiais para a construção de casas foi amplamente facilitado para os moradores que possuíam vínculo empregatício com a empresa frigorífica:

[...] Vocês sabem que aqui (Vila Pioneiro) a gente percebia assim, tinha muito mais pobreza antes [...] aqui foi criando um outro grupo. Os funcionários da SADIA ganhavam bem pra época, todo mundo começou a comprar casa por aqui [...] no BNH [...] até carro alguns já tinha [...] (D. A., moradora do bairro desde 1967 e avó de estudantes do CESAF).

⁵⁰ [...] Esta nova indústria foi criada pensando em diversos objetivos, todos voltados para a produção e comercialização de produtos alimentares. Abrangiam desde a industrialização e o comércio de produtos alimentícios até a instalação de matadouros e frigoríficos, fábricas de conservas enlatadas, de carnes, gorduras e laticínios, passando pela exportação de carnes em geral e outras atividades correlatas [...] (COSTA, 2006, p. 04).

A partir de sua instalação, em 1964, a empresa FRIGOBRÁS/SADIA passou por sucessivas ampliações⁵¹, sendo necessárias contratações de novos funcionários de tempos em tempos. A procura por mão de obra era muito grande, por isso, não havia rigorosidade na escolha dos novos funcionários. A maioria dos operários contratados pela empresa para ocuparem postos de trabalho na linha de produção, setor que disponibilizava maior número de vagas, possuíam pouca escolaridade. Além disso, até o início da década de 1960 havia apenas uma escola pública na região da Vila Pioneiro, a Escola Municipal Reinaldo Arrosi⁵² que, disponibilizava o ensino apenas nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau.

Na década de 1970, o perfil dos funcionários contratados pela então maior empresa frigorífica da região foi modificado, principalmente por que ocorreram novos fluxos migratórios para a cidade de Toledo. As migrações verificadas a partir do ano de 1970 são decorrentes da intensificação do uso de tecnologias que reduziram a necessidade de mão de obra no campo⁵³. De acordo com o material didático *Conhecendo Toledo* (2010), utilizado pelas escolas municipais, na década de 1960 e início de 1970:

[...] a produção agrícola era basicamente de subsistência. A partir de 1970, a agricultura no município de Toledo caracterizou-se pelo uso intensivo de máquinas e agrotóxicos com uma larga produção voltada para o mercado internacional (exportação). Assim, implantou-se o sistema de monocultura, priorizando a produção de soja, de trigo e, em menor escala, milho e algodão [...] (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO, 2010, p. 58).

Nesse contexto, muitos trabalhadores rurais abandonam o campo em busca de outros modos de produzir sua sobrevivência. O número de pessoas que passaram a viver na área urbana de Toledo realiza um salto significativo, de 5.926 pessoas na década de 1960, esse número praticamente triplica em 1970 somando

⁵¹ Em 1968 começou a exportar carne bovina para a Itália e em 1970 passou a exportar farelo de soja para o exterior (NIEDERAUER, 2004, p. 237). Em 1964 abatia em média 100 suínos por dia, já em 1971, com sua capacidade ampliada, era possível abater cerca de 600 suínos por dia (COSTA, 2006, p. 04).

⁵² A escola recebeu o nome de Reinaldo Arrosi em homenagem ao pioneiro que foi motorista da colonizadora Maripá e, posteriormente, adquiriu terras da mesma empresa, situadas na região em foi construída a escola. (GRONDIN, 2007, p.323-326).

⁵³ [...] As transformações na estrutura agrária advindas da modernização agrícola no Paraná, a partir da década de 70 são visíveis. Os setores mais atingidos foram os pequenos proprietários e os não proprietários, entre eles, milhares de arrendatários, parceiros, meeiros, sem-terra, etc. A modernização causou a concentração da propriedade e diminuição da produção de alimentos básicos, em benefício das culturas integradas à indústria e à exportação [...] (GASPARETO, s/d, p. 11).

cerca de 14.986 pessoas. Os números continuaram crescendo e, atingiram um total de 42.994 habitantes vivendo na cidade até o início da década de 1980 (IBGE, 2007).

Esses indicativos representam o crescimento acelerado da população urbana de Toledo em consequência do êxodo rural e também explicam a mudança do perfil dos funcionários contratados pela empresa FRIGOBRÁS/SADIA a partir da década de 1970. Em sua maioria, este grupo será constituído por agricultores ou profissionais de outras áreas que se encontravam sem colocação no mercado de trabalho. Estes se estabelecem nas proximidades da empresa, já que encontraram maior facilidade em adquirir casas nesta região que era pouco valorizada pelo mercado imobiliário da época. Ao discorrer sobre o histórico do Colégio Estadual Senador Atílio Fontana, a equipe que elaborou o Projeto Político Pedagógico do Colégio (PPP), datado do ano de 1999, faz a seguinte afirmação:

[...] Assim, motivadas pelas informações de que a cidade de Toledo oferecia condições prósperas de vida, principalmente pela existência da FRIGOBRÁS SADIA, muitos agricultores e também pessoas de outros segmentos profissionais, migraram vendendo suas propriedades, para os grandes latifundiários a um preço irrisório, fixando suas moradias nas proximidades da FRIGOBRÁS SADIA, dado à facilidade na aquisição de terrenos [...] (PPP, 1999, p. 03).

O aumento do índice populacional da Vila Pioneiro, enquanto efeito da instalação de indústrias frigoríficas na região e, do êxodo rural ocorrido na década de 1970 tornam urgente a construção de novas escolas no bairro, já que a região contava apenas com 02 escolas até o ano de 1981: a Escola Municipal Reinaldo Arrosi e a recém criada Escola Municipal Walter Fontana⁵⁴, ambas atendendo apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental (PPP, 1999, p. 03). Tal situação torna necessário que os membros da comunidade que buscavam o ensino de 5ª a 8ª séries, ou mesmo Ensino de 1º Grau Supletivo ou 2º Grau Regular ou Supletivo, tivessem que se deslocar até escolas em outros bairros. No ano de 1981, o pedido da comunidade pela construção de uma nova escola começa a ser atendido, porém, não diretamente pelo poder público, mas através da Fundação Padre Aloys Mann que:

⁵⁴A escola recebeu o nome de Walter Fontana, como forma de homenagear o empresário que comandou empreendimentos importantes da empresa FRIGOBRÁS/SADIA. Walter Fontana é o filho primogênito de Atílio Fontana, nascido em 1922 na cidade de Joaçaba, Santa Catarina (PPP, 1999, p. 03).

[...] resolveu sanar esse problema criando em 1981, uma escola de 1º grau, a princípio, de 5ª à 7ª série, cuja prioridade era atender a clientela da FRIGOBRÁS/ SADIA, tanto dos funcionários quanto seus filhos. Em 1982, essa fundação passou a absorver também os alunos de 1ª a 4ª séries [...] (PPP, 1999, p. 03).

Era o início das atividades da instituição de Ensino que hoje denominamos Colégio Estadual Senador Attílio Fontana. Porém, até chegar à configuração atual, como já afirmamos no início do texto, a escola funcionou sob diferentes denominações.

A Fundação não conseguiu concluir as obras do prédio em que funcionaria a escola durante o ano de 1981, mesmo assim, as aulas iniciaram. As mesmas foram ministradas no Centro Social Urbano e em salas de aula cedidas pela Escola Municipal Walter Fontana. Durante este período foi fundamental o auxílio financeiro recebido pela Fundação Padre Aloys Mann da empresa FRIGOBRÁS/SADIA, que comprava materiais para os alunos, como lápis, cadernos, etc.; além de fornecer recursos para que as instalações provisórias da escola pudessem abrigar os alunos.

O auxílio financeiro da FRIGOBRÁS, segundo o relato de moradores da “Vila” e que trabalharam na empresa na época, tinha o objetivo de criar possibilidades para que pudesse ser proporcionada formação educacional não apenas aos filhos de seus funcionários, mas também aos próprios funcionários que, em sua maioria não possuíam o 1º Grau completo. A empresa passou a exigir que os funcionários estudassem, principalmente no período noturno, para que adquirissem maiores qualificações para realizarem seus trabalhos. Entretanto, os trabalhadores que pretendiam cursar ou concluir o 1º Grau necessitavam estudar em bairros vizinhos já que não havia uma escola com ensino noturno na Vila Pioneiro.

Em 1982 as obras do prédio da escola nova foram concluídas e ela passou a ser chamada de Escola Municipal Senador Attílio Fontana. A administração e manutenção da escola foram assumidas pelo poder municipal. A busca por vagas para matrículas na escola crescia rapidamente e em poucos anos, a escola já não possuía estrutura física suficiente para abrigar a demanda crescente de alunos, mais uma vez foi necessário recorrer a locais próximos para abrigar os alunos:

“Em 1984, devido à crescente demanda de alunos, o estabelecimento sentiu a necessidade de criar várias extensões, nas proximidades da Vila Pioneiro, com o objetivo de atender os alunos mais próximo de suas moradias tais como: Escolas de 1ª a 4ª séries

(noturno), salões paroquiais, Centro Social Urbano, dentre outros” (PPP, 1999, p. 4).

A Secretaria Estadual de Educação (SEED) assumiu a administração da escola a partir de dezembro de 1984, alterando sua denominação para Escola Estadual Vila Pioneiro – Ensino de 1º Grau Regular. No ano de 1990, através da resolução nº 3859/90 a SEED autorizou na instituição o curso Supletivo fase II, aumentando ainda mais a procura por vagas no estabelecimento, já que o 1º Grau completo passara a ser exigência mínima de escolaridade para o preenchimento de novos cargos e que possuíam remuneração um pouco mais elevada dentro da empresa FRIGOBRÁS. Devido a este fato, entre os anos de 1991 e 1992, muitas turmas tiveram aulas fora das dependências da Escola Vila Pioneiro, nas salas de aulas cedidas pela Escola Municipal João Carlos Três, na Vila Paulista, já que não havia espaço físico suficiente para serem alocadas todas as turmas nas escolas da “Vila”.

Em 1993, por meio da Resolução nº 313/93, foram abertas matrículas para um curso de 2º Grau na Escola Vila Pioneiro. O curso criado na época foi de Auxiliar de Contabilidade, reivindicando esta, que atendia aos anseios da empresa FRIGOBRÁS, a qual já havia solicitado várias vezes a implantação do 2º Grau em uma escola nas proximidades da empresa. A resposta a esta demanda se concretizou, ainda no ano de 1993 quando, a Secretaria de Educação do Paraná transfere a Escola Estadual Padre João Batista Reus, localizada na Vila Boa Esperança, para o mesmo endereço do Colégio Estadual Vila Pioneiro. A partir de então, a escola da “Vila” passa a ofertar o curso de 2º Grau em suas dependências.

No entanto, a transferência da escola estadual que estava alocada em um bairro vizinho, para o prédio onde funcionava uma escola municipal reivindicada pela comunidade local, não transcorreu tranquilamente. As discussões acerca da efetivação deste projeto já haviam iniciado no ano anterior, envolvendo as equipes de profissionais de ambas as instituições de ensino. De acordo com o relato de uma das professoras que trabalhava na Escola Estadual Padre João Batista Reus, havia divergências de opiniões sobre a transferência da escola:

[...] Eu lembro de um detalhe que foi uma discussão bem grande na sala dos professores [...] sobre a fusão [...] A discussão era que viéssemos para cá (antiga Escola Vila Pioneiro) por causa dos alunos e para valorizar este espaço aqui [...] (Prof. V., professora na escola desde o período da “fusão”, ainda lecionava no CESAF no ano de 2012).

O Colégio Estadual Vila Pioneiro – Ensino de 1º Grau Regular e Supletivo e 2º Grau Regular é extinto no ano de 1995. A documentação da escola e seu alunado passam a ser absorvidos pela instituição que recebeu nova denominação, através da resolução nº 2928/95 do Diário Oficial do Estado: Colégio Estadual Senador Attílio Fontana – ensino de 1º e 2º Graus. Como já mencionado anteriormente, Attílio Fontana foi sócio fundador da empresa FRIGOBRÁS/SADIA, além disso, exerceu carreira política durante 28 anos, vindo a falecer em 15 de março de 1989. Encontramos a seguinte justificativa para a escolha do nome da escola no PPP do ano de 1999:

[...] Objetivando buscar algo que traduzisse ou demonstrasse o trabalho público realizado pela Vila Pioneiro, bem como pelo município de Toledo. Foi escolhido o nome deste novo estabelecimento de ensino como: Colégio Estadual Senador Attílio Fontana – ensino de 1º e 2º Graus; denominação esta, escolhida para homenagear uma pessoa ilustre, que realizou grandes feitos para esta comunidade, tais como: determinação, luta pelos ideais, fraternidade, desenvolvimento econômico, empregos, obras beneficentes, dentre outras [...] (PPP, 1999, p. 05).

Portanto, em 1995 duas escolas deixaram de existir: Escola Estadual Padre João Batista Reus e Escola Vila Pioneiro. Os moradores da Vila Boa Esperança se sentiram prejudicados com a “fusão” entre as escolas, pois, além de trabalhar durante o dia ou à noite na indústria frigorífica, tinham que se deslocar durante o contraturno para uma escola distante de suas casas, caso desejassem concluir os estudos. Ademais, a comunidade da Vila Pioneiro também não aceitou prontamente o fato de que os alunos de 1ª a 4ª séries tinham sido transferidos para outras escolas. Os profissionais que foram deslocados da Vila Boa Esperança para a escola “nova” narram este período da seguinte forma:

[...] Uma coisa que me machucou é que os professores que estavam aqui tiveram que sair. Então foi um momento [...] antes eu não me ligava, tinha gente que ia ter que sair [...] Na verdade uma escola deixou de existir [...] Nós engolia [...] foi ingenuidade da gente, hoje a gente começa a fazer as perguntas [...] (Prof. V., professora na escola desde o período da fusão, ainda lecionava no CESAF em 2012).

[...] Gerou até rejeição por parte dos alunos [...] Não teve como bater contra [...] os alunos foram para a Walter Fontana (escola), Germano Rohden (escola), Reinaldo Arrozi (escola) [...] (Prof. M., professora na escola desde o período da fusão, ainda lecionava no CESAF em 2012).

[...] Os alunos mais prejudicados foram os alunos da Boa Esperança. Tiveram que vir terminar aqui [...] (Prof. O., professora na escola desde o período da fusão, ainda lecionava no CESAF em 2012).

[...] Em 94 nós viemos para cá [...] Chegamos aqui a comunidade não aceitava [...] o meu carro a primeira semana foi quebrado o parabrisa [...] Eu acredito que foi influência política, por que aqui não tinha Ensino Médio [...] (Prof. C., professora na escola desde o período da fusão, ainda lecionava no CESAF no ano de 2012).

Ao longo da década de 1990 o colégio continuou ofertando o ensino de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, também oferecia os cursos em nível de 2º grau em Educação Geral, Habilitação Magistério e Auxiliar de Contabilidade. Alguns professores que lecionam na escola desde o início da década de 1990 e que ainda permanecem ministrando aulas no estabelecimento, relatam que, inclusive, o mobiliário utilizado para organizar a “nova” escola a partir de 1995 foi doado pela FRIGOBRÁS/ SADIA, muitos destes objetos foram substituídos por outros na empresa e descartados, por isso, trazidos até o colégio, alguns destes ainda permanecem sendo utilizados pela comunidade escolar:

[...] Ai, naquela estratégia política era um mutirão tão grande assim [...] tudo que não funcionava na Sadia veio para cá [...] (Prof. M., professora na escola desde o período da fusão, ainda lecionava no CESAF no ano de 2012).

[...] Quando faziam reforma na Sadia mandavam tudo para cá [...] até mesmo máquinas de escrever e computadores vieram para cá, por que eles tinham interesse em ir profissionalizando estes funcionários [...] (Prof. C., professora na escola desde o período da fusão, ainda lecionava no CESAF no ano de 2012).

Os mesmo relatos apontam que materiais para os alunos e, até mesmo a taxa de arrecadação da Associação de Pais e Mestres da escola (APMF) era paga pela empresa. A direção da escola enviava a listagem com os nomes dos alunos que estavam matriculados e eram filhos de trabalhadores ou trabalhadores da empresa e a empresa enviava a contribuição. Da mesma forma, havia na escola uma listagem de presenças a ser preenchida, a qual era encaminhada para a empresa e onde deveriam constar as presenças e as faltas dos alunos funcionários do frigorífico. A realização de matrículas também foi, ainda, durante alguns anos, preferencialmente destinada aos filhos dos funcionários e aos funcionários da SADIA na escola “nova”, somente as vagas remanescentes deste processo eram destinadas ao restante da população moradora da região.

Nos primeiros anos de funcionamento da Escola Estadual Senador Atílio Fontana, a inicial rejeição da comunidade que residia no entorno da escola não foi a única dificuldade enfrentada pela equipe de profissionais que atuavam no colégio. Apesar das constantes contribuições recebidas por parte da SADIA, o espaço físico da instituição não foi alterado após as implementações dos cursos de 2º Grau. As instalações continuaram as mesmas que atendiam as turmas do 1º Grau, porém, o número de alunos sofreu um aumento considerável, principalmente no período noturno: havia 14 salas de aula para abrigar, em alguns anos, até 22 turmas. Nas palavras do então diretor da escola no ano de 2012 e, que já lecionava na escola na década de 1990: “Tínhamos 14 salas e não atendia à nossa demanda [...] a gente tinha extensão no Moraes Rego (escola), em outras escolas”.

Mesmo que muitos alunos haviam sido encaminhados para estudarem nas instalações de outras escolas estaduais da cidade, as salas de aula do CESAF eram lotadas, chegando a receber 60 alunos em cada uma. A exigência de escolaridade por parte da empresa frigorífica influenciava a busca por escolarização, principalmente no curso Técnico em Contabilidade. Esse interesse dos alunos pela formação escolar está presente nos relatos de muitos professores que lecionaram na época:

[...] Os alunos da Contabilidade disputavam as notas, eles estudavam [...] (Prof. V., professora na escola desde o período da fusão, ainda lecionava no CESAF no ano de 2012).

[...] Na Contabilidade tinha um aluno que descobriu uma essência para o presunto da Sadia [...] esses funcionários que sabiam mais eram muito valorizados [...] (Prof. M., professora na escola desde o período da fusão, ainda lecionava no CESAF no ano de 2012).

[...] Um aluno me disse: professora eu estou fazendo o 2º Grau por que estão vindo umas máquinas que ninguém sabe mexer, se eu estudar posso fazer os cursos, tinha curso até em Curitiba [...] Os alunos tinham interesse nos estudos por que tinham um objetivo [...] (Prof. O., professora na escola desde o período da fusão, ainda lecionava no CESAF no ano de 2012).

Entre as décadas de 1980 e 1990 o bairro Vila Pioneiro sofreu grande adensamento populacional, principalmente nas áreas mais próximas da escola e da empresa frigorífica. Foi inaugurado na década de 1980 um conjunto habitacional financiado pelo antigo Banco Nacional de Habitação - BNH no entorno da escola, estas casas passaram a ser habitadas pelos trabalhadores da Sadia S.A., ocorrendo uma reestruturação nesta área. Muitos trabalhadores que possuíam salários que não

lhes permitiam adquirir uma casa na região, migraram para outros bairros operários mais distantes, os quais já se encontravam em processo de formação na época.

O município de Toledo também obteve um considerável aumento populacional entre as décadas de 1980 e 1990, quando a população urbana que somava cerca de 42.994 habitantes atinge o número de 72.402 em 1990 (IBGE, 2007). Este elevado crescimento populacional abarca um número expressivo de operários e, está relacionado à oferta de empregos nas indústrias alimentícias e frigoríficas que se instalaram na microrregião de Toledo:

[...] é relativamente conhecido que parte representativa desse processo decorre de uma desconcentração territorial das indústrias em âmbito nacional, orientada principalmente para a busca de vantagens fiscais e de uma força de trabalho mais barata [...] [...] Nos termos dessa nova divisão regional do trabalho, as indústrias de produção de alimentos, particularmente os grandes frigoríficos, vêm consolidando uma nova paisagem econômica e social no Oeste paranaense (BOSI, 2011, p. 1).

É importante salientar que, este crescimento verificado na época na microrregião de Toledo ocorre, podemos dizer, na contramão do desenvolvimento econômico e da criação de empregos no restante do país. Enquanto o Brasil vivia uma crise estrutural na década de 1980, embora o estado do Paraná tenha sentido alguns destes efeitos, em muitas regiões do estado, incluindo o município de Toledo, o quadro foi de:

[...] um crescimento qualitativo de suas atividades industriais [...] [...] Ocorreu, na década de 1980, uma diversificação dos setores industriais do Estado, incorporando, em seu parque industrial, empresas dinâmicas com maior capacidade de desenvolver a economia paranaense, ultrapassando rapidamente o valor de transformação das empresas tradicionais [...] [...] indústrias (agroindústria e as indústrias intensivas em tecnologia), ao dominar a estrutura industrial do Estado caracterizava a indústria paranaense, crescentemente, como segmento da indústria nacional, sofrendo suas alterações, mas inserindo-se cada vez mais na economia brasileira e internacional. A década de 1980, também, pode ser considerada a década em que se consolidou o parque industrial do Estado do Paraná, servindo de base para a reestruturação econômica no segundo lustro da década de 1990 (MIGLIORINI, 2006, p. 72).

A consolidação do modo de produção capitalista a partir do crescimento da industrialização no estado do Paraná, anteriormente, predominantemente agrário, refletiu na conformação da classe trabalhadora nascente no interior do estado. Nesse contexto, os trabalhadores que faziam parte da grande massa de operários

da agroindústria e do setor de alimentos no município de Toledo viveram, até os primeiros anos da década de 1990, relativa estabilidade no emprego e a garantia de salários fixos, mesmo que esta remuneração ainda fosse relativamente baixa, se comparada aos salários recebidos em outras regiões do país. Esta situação pode ser percebida entre os trabalhadores que faziam parte da comunidade do CESAF e, que residiam no bairro Vila Pioneiro, onde a alteração no padrão de consumo e de renda foi rapidamente evidenciada:

[...] Antes da Sadia, muitas das crianças vinham para escola sem uma meia pra botar no pé no inverno... nem casacos muitos tinham. Depois você via aquelas crianças tudo arrumadinhas, com sapatinho e tudo. Tinha uma divisão, uma separação, dava pra ver aqueles que os pais trabalhavam na Sadia e aqueles que não [...] (D. E., funcionária da escola desde o período da fusão, ainda trabalhava no CESAF em 2012).

[...] Era tudo aluno adulto... quanto você ganha professora? Pois eu sempre falei, nunca tive vergonha, né, pra que esconder? Professora você está louca? Dar aula por tanto... meu salário é tanto na Sadia [...] (Prof. O., professora na escola desde o período da fusão, ainda trabalhava no CESAF no ano de 2012).

Porém, mesmo que tenha ocorrido relativa melhora nas condições econômicas de grande parte da população residente no bairro Vila Pioneiro, este se deu em detrimento da expropriação de outras condições fundamentais para a qualidade de sua sobrevivência. De acordo com o PPP mais antigo encontrado no CESAF, datado do ano de 1999, o qual realiza uma síntese de trechos importantes de documentos anteriores, o levantamento empreendido para a elaboração de um diagnóstico acerca da identidade da escola, durante os primeiros anos de seu funcionamento, nas décadas de 1980 e 1990, resultaria nas seguintes informações:

[...] Este estabelecimento de ensino localiza-se num bairro operário, de renda mínima, onde a prioridade das famílias é a sobrevivência. Consequentemente, os alunos que aqui frequentam, passaram a maior parte da infância e adolescência sem acompanhamento dos pais, que necessitam trabalhar para prover o sustento da família [...] (PPP, 1999, p. 06).

Enquanto muitos pais deixavam de acompanhar seus filhos devido às exigências e aos horários de trabalho impostos pela empresa frigorífica instalada no bairro, muitos alunos que eram trabalhadores da linha de produção do frigorífico sentiam dificuldade para acompanharem as aulas. Eles se sentiam exaustos após a jornada extenuante de trabalho que executavam, ou necessitavam se manter

acordados por longos períodos por que trabalhavam em turnos de trabalho que iniciavam durante a madrugada. Este estado de cansaço, na maioria dos casos, repercutia em baixo rendimento escolar e, como apontam alguns professores, atrapalhava o andamento das aulas:

[...] A gente já entrava gritando [...] aqueles coitados ficavam dormindo na sala [...] a gente tinha que gritar por que eles não aguentavam! No final da aula falava assim: pronto! Pode acordar a minha aula já terminou, tá [...] tchau. Boa noite professora. Boa noite. Muitos pegavam as 4 horas da manhã [...] (Prof. M., professora na escola desde o período da fusão, ainda lecionava no CESAF no ano de 2012).

A partir da descrição da trajetória histórica do CESAF se torna evidente que a escola e a classe trabalhadora são produtos do modo de produção desenvolvido na região, à medida que são também um reflexo de um processo ocorrido nacionalmente, contudo, que já tem suas bases constituídas internacionalmente, como discutimos no primeiro capítulo deste trabalho. Também é possível afirmar que a industrialização no município de Toledo-PR, a qual se consolida após a década de 1970, se constitui enquanto elemento fundamental para a produção da *classe-que-vive-do-trabalho* no município.

2.1.1 A classe trabalhadora e o modo de produção no município de Toledo –PR na atualidade

A população residente no município de Toledo em 2012 foi estimada em 128. 448 pessoas, entre estas a população em idade ativa (PIA) correspondeu a 103. 546 e a economicamente ativa (PEA) totalizou 70.248. Durante este período estiveram ocupadas formalmente 66.957 pessoas, as quais possuíam renda média domiciliar per capita de 876, 72 reais. Em sua maioria, estes trabalhadores estiveram empregados nos seguintes setores: indústria de transformação (15.897 pessoas); comércio (12.867 pessoas) e agricultura (8.814 pessoas) (IPARDES, 2013).

Os números referentes aos trabalhadores que se encontram ligados ao setor industrial no município evidenciam que a presença operária na composição da *classe-que-vive-do-trabalho* no município de Toledo ainda é muito relevante. Também é importante destacar a influência exercida pela indústria alimentícia na formação da classe trabalhadora no município na atualidade, a qual é resultante do

crescimento da industrialização no Oeste paranaense a partir da década de 1970, como já mencionamos anteriormente. Este processo historicamente produzido afetou a divisão social do trabalho no interior paranaense de tal forma que, ao trazer consigo o desenvolvimento de uma produção voltada ao setor de transformação, mais especificamente no ramo de alimentos, gerou a concentração nas microrregiões de Cascavel-PR e Toledo-PR indústrias de grande porte voltadas à produção alimentícia e frigorífica.

O Oeste paranaense e a microrregião de Toledo se configuram no momento presente como uma região que não se caracteriza apenas como uma importante área de produção agrícola e pecuária no cenário econômico nacional, mas também como um território que possui destaque no setor frigorífico, mais precisamente no abate de aves e suínos. As estatísticas apontadas pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) revelam que cerca de 34,7% dos trabalhadores residentes na microrregião de Toledo estão empregados em indústrias alimentícias e cerca de 80% destes em indústrias de abate e manufatura de carnes, especialmente carne de frango e porco (IPARDES, 2008).

O município de Toledo obteve o 1º lugar em PIB agropecuário do Paraná e da região Sul no ano de 2009, posto consequente da situação de possuidor do maior rebanho suíno e maior plantel de frango do estado (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO, 2014). Além desta posição de destaque no setor agropecuário, o município também possui o maior parque industrial do Oeste paranaense, abrigando 553 indústrias, entre estas indústrias está o maior frigorífico de suínos e aves da América Latina. A empresa que recebe este título na atualidade é denominada de *BR Foods* (BRF), e é resultante da “fusão” entre a antiga SADIA S.A e o frigorífico catarinense Perdigão. A designada “fusão” pelos antigos diretores administrativos da empresa ocorreu no ano de 2009, sendo que o termo “fusão” tem sido utilizado *entre aspas* pelo seguinte fato:

[...] pelos detalhes da transação, a Perdigão detém 68% das ações da nova empresa, enquanto a Sadia, com 32%. Estes dados revelam que, de fato, a *Brasil Foods* surge da incorporação da SADIA pela Perdigão: “No processo de fusão previsto, a Perdigão muda de nome para BRF e a SADIA para HFF, e em seguida ocorre a incorporação das ações da HFF pela BRF” [...] (ADMINISTRADORES.COM, 2009, p. 01 apud ZEN, 2009, p. 5).

A população toledana ainda se refere comumente à empresa BRF como “SADIA”, mesmo que esta seja, desde 2009, apenas uma das marcas pertencentes à companhia BRF. Esta correspondência entre a antiga denominação e a configuração atual da empresa instalada em Toledo ainda ocorre nos dias atuais, entre outras razões, por que o complexo industrial da BRF continua localizado no mesmo local onde estiveram, desde sua fundação em 1964, as instalações da empresa FRIGROBRÀS SADIA S.A.. Além da questão da localização geográfica da empresa, esta permaneceu até abril de 2013 com o logotipo da marca SADIA identificando suas faixadas externas, veículos e uniformes dos empregados. Somados estes fatores, à importância econômica da empresa para a microrregião de Toledo, entendemos que a hegemonia do nome “SADIA” perdurará, ainda, durante um longo período entre os moradores do município e arredores.

A marca SADIA hoje é responsável por um portfólio composto por mais de 600 itens, dos quais 300 são produzidos na unidade de Toledo, comercializados em mais de 150 mil pontos de venda no país e exportados para outros 140 países, distribuídos em diversos territórios do globo: Oriente Médio, Europa, Eurásia, Extremo Oriente, América Latina e África (SADIA, 2014). De acordo com informações encontradas no site da *Prefeitura municipal de Toledo*, a unidade da antiga “SADIA” instalada no município abate/produz em média:

[...] 360 mil frangos/dia
 12,9 mil toneladas de carne de frango/mês
 6,4 mil suínos/dia
 12,1 mil toneladas de carne suína/mês
 25.520 toneladas de óleo de soja
 79 mil toneladas de rações animais [...] (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO, 2014)

A atual *BR Foods* emprega cerca de 8,5 mil trabalhadores diretos na unidade instalada na Vila Pioneiro no município de Toledo-PR (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO, 2014). Entre estes trabalhadores grande parte reside no entorno na empresa, na região que atualmente é denominada de “Cidade Alta” e que abrange os bairros Vila Pioneiro, Vila Paulista, Vila Operária, Vila Boa Esperança, Jardim Europa, Jardim América, Vila Panorama, Bairro São Francisco e Pinheirinho.

As atividades realizadas pelos trabalhadores que exercem suas atividades em agroindústrias frigoríficas avícolas, assim como o trabalho que é realizado no

abate a manufatura de carne de frango na BRF, podem ser sintetizadas, de acordo com levantamento realizado por ZEN (2009), da seguinte maneira:

[...] descarregamento, pendura das aves vivas, sangria, escaldagem, depenagem, pendura das aves, evisceração (retirada de miúdos), espostejamento (corte das partes das aves), desossa (peito, coxa, asa), resfriamento. Todas as etapas envolvem a pesagem, embalagem e congelamento dos produtos [...]. O ritmo de trabalho é ditado pela esteira que leva a peça até o trabalhador; este fica fixo no seu posto de trabalho e desempenha uma única tarefa repetidas vezes. [...] Para se ter uma idéia do ritmo de trabalho, o corte de uma perna de frango é realizado pelos trabalhadores num tempo de 19 segundos e 7 centésimos, cumprindo a meta estabelecida pela empresa de três cortes de perna por minuto (AP-LER, 2007, p. 1). Outras metas podem ser citadas: evisceração de 14 frangos/minuto (puxar repetidamente para retirar e separar os miúdos); corte de 25 asas de frango por minuto; retirada de 19 pontas de asas por minuto; corte de filés em até 10 segundos; produção de 9 mil aves/hora (FINKLER e CÊA 2007, p.8-9). Os operários que atuam nesta Unidade se revezam em turnos de 8 horas e 48 minutos, durante cinco dias por semana [...] (ZEN, 2009, p.6).

As atividades listadas acima fazem parte do trabalho diário realizado pelos operários toledanos que tem sido empregados nas empresas frigoríficas avícolas da região e, também podem ser consideradas muito semelhantes àquelas realizadas no abate de outros animais. Atualmente, além dos trabalhadores empregados em indústrias frigoríficas locais, centenas de trabalhadores se deslocam para cidades vizinhas para executarem trabalhos relativos aos abate e manufatura de carnes. Somente da “Vila” saem diariamente cerca de oito ônibus lotados, que transportam trabalhadores para o trabalho em frigoríficos da região. Entre estes, ainda se encontram nos dias atuais a grande maioria dos familiares dos estudantes já inseridos no mundo do trabalho e que frequentam o CESAF, pois, cerca de 92% da comunidade escolar do CESAF possui um familiar que trabalha ou já trabalhou em uma indústria frigorífica na região Oeste (PPP, 2011).

A persistência desta situação tem acarretado em inúmeras consequências nocivas aos trabalhadores que encontram ou já encontraram suas ocupações profissionais vinculadas aos frigoríficos na região Oeste paranaense. Apesar disso, não é raro nos depararmos com pesquisas e trabalhos acadêmicos⁵⁵, notícias

⁵⁵ Conforme levantamento de trabalhos acadêmicos realizado por HECK (2012), cf : Rippel [et.al.] (2007); Ostroski e Medeiros (2004); Dalla Costa; Silva, (2007); Dalmás [et.al.], 2007).

veiculadas pela mídia regional⁵⁶ e nacional⁵⁷ que buscam salientar e enaltecer todos os benefícios que a economia agroindustrial tem gerado na região e, conseqüentemente, aos trabalhadores. No entanto, assim como tem sido destacado por inúmeros trabalhos críticos sobre os impactos da agroindústria na região⁵⁸, entendemos que o ritmo e as condições de trabalho às quais são submetidos os trabalhadores neste ramo industrial não tem legitimado tamanho entusiasmo com as atividades produtivas agroindústrias no Oeste paranaense.

O cumprimento das metas impostas para o funcionamento da produção gerada pelos frigoríficos da região tem promovido inúmeros prejuízos à saúde dos trabalhadores. É comum ouvirmos relatos oriundos da comunidade escolar do CESAF acerca dos danos causados pelo excesso de trabalho e condições em que este se realiza. Estas narrativas apontam como a atividade laborativa do operário afeta diretamente a qualidade de vida que este possui:

[...] tenho que termina logo a escola professora (Ensino Médio) tenho que trabalha pra ajudar minha mãe [...] ela tá aposentada, recebe, mas não tá bem [...] trabalhô muito tempo de madrugada [...] agora ela não consegue se acostuma, não dorme de noite, só qué dormi de dia, mas de dia tá todo mundo acordado [...] ela se sente mal, tem insônia, quase não dorme, precisa de tratamento e eu tô sem trabalhá ainda [...] (G., estudante do 3º ano do Ensino Médio matutino do CESAF no ano de 2011).

[...] eu tô cansada professora, trabalhei demais esta semana, por isso não vim na aula segunda-feira [...] agente tem produção (produção extra) pra entrega [...] aí agente fica até mais tarde se não termina [...] só que tem que fazê tudo rápido [...] é [...] mais rápido ainda senão não termina a produção pra entrega [...] tô com dor de cabeça, dor na barriga, não consigo comer direito [...] (E., estudante do 1º ano do Ensino Médio Regular no CESAF em 2012, abandonou a escola neste mesmo ano).

Os relatos dos operários que residem no município de Toledo-PR acerca das conseqüências do trabalho fabril em frigoríficos são reforçados pelas estatísticas sobre o número de trabalhadores acometidos por doenças causadas pelo trabalho.

⁵⁶ Cf. <<http://www.aps.org.br/noticias/1-timas/164-sadia-inaugura-fabrica-de-industrializados-em-toledo-pr.html>> (Acesso em 14/11/14); <<http://www.jornaldoeste.com.br/cidade/2013/10/pudell-fui-eu-quem-trouxe-a-sadia-para-toledo/913151/>> (Acesso em 14/11/14).

⁵⁷ Cf. <<http://gov-pr.jusbrasil.com.br/noticias/143716/sadia-inaugura-nova-unidade-de-industrializados-em-toledo>> (Acesso em 14/11/14).

⁵⁸ Conforme levantamento de trabalhos acadêmicos realizado por HECK (2012), cf : Bosi (2011, 2012), Varussa (2006; 2012; 2012), Carvalhal (2007; 2010), Finkler (2007), Cêa e Murofuse (2008, 2009, 2010), Gemelli (2011), Neli (2006), Zen (2009), Souza (2012) Silva (2010).

Somente no período correspondente aos anos de 2006, 2007 e 2008, aproximadamente 660 trabalhadores da empresa SADIA S.A. receberam algum benefício previdenciário por afastamentos das atividades laborativas devido a doenças mentais ou osteomusculares (HECK, 2012, p. 13). O trabalho em sua forma fabril, reproduzido nas agroindústrias tem acarretado em prejuízos, em muitos casos, irreparáveis à saúde dos trabalhadores, causando o sofrimento “do corpo” e “da alma” dos operários (NELI, 2006, p. 69-89).

NELI (2006) coletou depoimentos de funcionários que trabalhavam na linha de produção de um frigorífico localizado na região Oeste do Paraná durante o ano de 2005. As falas captadas por sua pesquisa, em relação ao “sofrimento do corpo”, apontam o ritmo, a intensidade, as condições e a jornada de trabalho como as principais causas do sofrimento vivido pelos operários, o que acaba resultando, em muitos casos, em adoecimento, manifestado geralmente por sintomas de Lesões por Esforços Repetitivos (LER/DORT). No que concerne ao “sofrimento da alma” dos trabalhadores, pode ser observado, por meio dos próprios relatos sobre as atividades laborativas que exercem que, o sofrimento mental pode ser ainda mais intenso do que aquele experimentado por lesões físicas (NELI, 2006, p. 81).

No contexto fabril, o sofrimento mental causado pela execução das tarefas diárias no trabalho é uma decorrência, principalmente, pelo não reconhecimento individual do trabalhador nas tarefas executadas no âmbito da fábrica, ocasionado a falta de perspectiva do trabalhador em frente ao seu próprio futuro (NELI, 2006, p. 86). Sobre o estranhamento dos operários em relação ao trabalho na agroindústria avícola, NELI (2006) estabelece a seguinte analogia/análise:

[...] Marx já chamava a atenção para o fato de o trabalhador não se reconhecer no seu objeto de trabalho, na mercadoria por ele produzida, de não ter controle sobre a forma como se organiza o processo de trabalho, causando alienação. Assim, o não reconhecimento do trabalho, ou a não caracterização do trabalhador como um objeto de igual magnitude como aquele que é produzido, são inerentes à prática industrial capitalista [...] (NELI, 2006, p. 86).

É evidente na passagem supracitada como as relações capitalistas de produção continuam afligindo violentamente a fração operária da classe trabalhadora toledana. A reprodução dos trabalhadores em meio a esta aviltante e alienada relação capitalista de exploração tem lhe exaurido tanto as forças físicas quanto psíquicas. Nesse sentido, é impossível que ao realizarmos trabalhos de pesquisa que busquem desvelar a situação educacional da *classe-que-vive-do-*

trabalho no município de Toledo nos furtemos a levar em consideração esta ultrajante condição. Igualmente, ao caracterizarmos a classe trabalhadora atual que compõe a tessitura social do município é importante que busquemos salientar sua vigente configuração objetiva e subjetiva.

Nesse intuito, é importante destacar que, a forma exibida pela massa de trabalhadores industriais no município de Toledo e, neste momento não nos referimos apenas aos trabalhadores das agroindústrias, sofreu determinações decisivas a partir das transformações ocorridas nos modelos produtivos⁵⁹ instaurados nas organizações industriais na região. A maneira como o trabalho tem sido historicamente organizado nas indústrias locais, baseado na estrutura articulada no restante das indústrias nacionais e nos modelos produtivos internacionais, tem sido delineada por uma austera disciplina e uma inexorável divisão das tarefas no interior da própria constituição destas organizações.

Como consequência da absorção dos pressupostos do binômio taylorismo/fordismo no setor industrial do Oeste paranaense, está a criação de ambientes de trabalho hostis, onde prevalece a fiscalização por meio da coerção do trabalhador pelo cumprimento de metas que intensifiquem a maior produção em tempo mínimo. Estas formas de organização específicas de trabalho experimentaram algumas alterações a partir do processo de reestruturação produtiva que tem início em terras brasileiras na década de 1980. O decurso de mudanças estruturais na produção industrial que foi sendo implantado no interior paranaense conforme as necessidades intrínsecas à reprodução do Capital nesta determinada região, assim como, o mesmo processo foi ocorrendo nacionalmente, ou seja, obedecendo às especificidades do país (ANTUNES, 2002).

O desenho organizacional influenciado pelo projeto toyotista inserido pela reestruturação produtiva desencadeada no Oeste paranaense implementou técnicas de extração intensificadas de trabalho, combinadas ao incentivo do trabalho em “equipe” e mecanismos mais efetivos de controle e envolvimento dos trabalhadores nas atividades realizadas nas fábricas. Neste reconfigurado espaço produtivo, ainda prevalecem os direcionamentos oriundos do modelo taylorista/fordista, entretanto, a forma de gerenciar o sistema produtivo e o advento de novas tecnologias, buscou

⁵⁹ Taylorismo, fordismo e toyotismo. Sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho e sua relação com os modelos produtivos, cf. ANTUNES (2005; 2009).

acirrar a semelhança entre o trabalho humano e aquele realizado pelas máquinas (ANTUNES, 1999).

O resultado da transmutação dos pressupostos produtivos, nos complexos industriais no município de Toledo e região, recaíram sobre o operariado, o que se manifesta na atualidade na cobrança por parte do mundo do trabalho, de que estes assumam o *status* de trabalhadores polivalentes e flexíveis. Desempenhar várias funções e atribuições dentro da empresa se tornam imperativos para a permanência em seu posto de trabalho, realizar cada tarefa com a mais exímia dedicação e de acordo com as normas de qualidade estabelecidas pela organização industrial em que se encontra inserido, se torna uma exigência constante e implacável. Estas medidas contribuem com a precarização ainda maior do trabalho fabril e responsabilizam o trabalhador quando este não atinge o desempenho esperado por seus empregadores:

[...] machuquei a minha mão por que sô a colaboradora encarregada do meu setor [...] Sempre tenho que troca as faca da máquina, é minha responsabilidade... Tem que sê com uma luva especial pra isso, entendeu? Só que eu tava com pressa, fui procura a minha luva e não achei [...] Daí fui troca sem né, já viu [...] Foi culpa minha mesmo, levei 16 pontos professora [...] Ainda levei uma advertência e não pude mais trabalhar naquele dia [...] Daí fiquei o resto do tempo esperando o ônibus lá na frente [...] que traz a gente de volta pra cá [...] (Aluna I, cursava o 3º ano do Ensino Médio no CESAF em 2012, estudava no período matutino e trabalhava em uma empresa frigorífica em um município próximo à Toledo no período vespertino e noturno).

É notável a responsabilidade que a aluna/trabalhadora atribui unicamente para si mesmo do acidente sofrido no interior da indústria onde trabalhava. Entendemos que esta é uma das estratégias assimiladas pelas organizações produtivas locais e característica do modelo toyotista de produção. Ou seja, o arcabouço ideológico toyotista acaba por influenciar os trabalhadores por meio de valores originários da lógica capitalista (ALVES, 1999). Tais “valores” são estrategicamente articulados para envolver o trabalhador na racionalidade organizacional da empresa capitalista, inculcando nos operários as responsabilidades por suas “falhas” na realização das atividades às quais é imbuído, incluindo situações em que este não apresenta a qualificação profissional considerada “adequada” para a realização destas atividades.

Em relação à qualificação profissional, as exigências de escolarização que recaem sobre a grande maioria dos trabalhadores residentes no município de Toledo

e, que tem sido empregados nos setores industriais, também tem sofrido relativas alterações entre as últimas décadas do séc. XX e o início do séc. XXI. Nesse contexto, as formas de gestão do trabalho engendradas pelo toyotismo e aplicadas na indústria local tem se manifestado, pelo menos no plano ideológico e discursivo como essencial para a manutenção da empregabilidade dos trabalhadores da área industrial (ANTUNES, 2009).

Esta reivindicação acerca da qualificação e constante (re) qualificação dos trabalhadores corrente nas falas reproduzidas em meio à sociedade regional tem estabelecido o perfil desejável do trabalhador como: um profissional capaz de se “enquadrar” facilmente nos diversos setores produtivos, sendo capaz de acompanhar as contínuas mudanças tecnológicas que caracterizam um mercado mundializado, possuindo uma grande capacidade em resolver problemas de forma ágil e eficaz, “vestindo a camisa da empresa” e sendo altamente produtivo. Entretanto, todas estas exigências em relação ao potencial dos trabalhadores que encontrarão colocações profissionais em um mundo do trabalho que apregoa oferecer “oportunidades para todos, desde que estes estejam especializados”, em nosso entender, fazem frente às atividades que serão realizadas naqueles postos de trabalho oferecidos em maior abundância na região, ou seja, empregos ligados à linha de produção fabril.

Para um delineamento correto desta questão, utilizaremos novamente como exemplo, o tipo de atividades que são realizadas, de modo geral, em agroindústrias avícolas, as quais correspondem: descarregar as aves quando estas chegam aos frigoríficos; pendurá-las vivas; a sangria; a depenagem; a escaldagem; o abatimento; a evisceração; o espotejamento; a desossa e o resfriamento. De acordo com os relatos dos trabalhadores, nos setores de sangria, depenagem e escaldagem a existência de empregos é mais reduzida, devido à presença de maquinário para “limpar” a ave. Entretanto, após esta primeira etapa de “limpeza” da ave se torna necessária a incorporação de grande força de trabalho, já que a maior parcela do trabalho é realizada de forma manual, seguindo, principalmente, as exigências do mercado externo que requer a compra de um produto obtido por meio de cortes específicos.

O conhecimento das etapas de produção realizadas em um frigorífico avícola, como os estágios acima citados, nos permite inferir que a qualificação profissional necessária para o trabalho neste setor agroindustrial requer maior

destreza manual do que habilidades intelectuais. Da mesma forma em que, nos utilizamos aqui do referido exemplo, poderíamos ter citado outros processos produtivos industriais comuns em região Oeste paranaense, como os procedimentos necessários para o abate e manufatura de carne suína. Porém, ambos os exemplos nos proporcionariam concluir que as aptidões mais requeridas aos operários podem ser definidas como agilidade, rapidez e a prática em atividades manuais específicas.

No início do presente capítulo, ao relatarmos o caso específico de uma escola situada em um bairro operário no município de Toledo, a realidade empírica do CESAF, apontamos que a mecanização do campo e a industrialização exigiram novas qualificações dos trabalhadores. Tanto os trabalhadores que migraram do campo para a cidade, quanto àqueles que já trabalhavam na área urbana a partir da década de 1970, necessitaram buscar escolarização de nível fundamental e médio como qualificação profissional se, objetivassem ascender profissionalmente ou mesmo, manter seus empregos.

Ao analisarmos a realidade atual da população que constitui a comunidade escolar do CESAF, percebemos que a relação que outrora existiu entre a escolarização e o emprego nas indústrias locais foi modificada. Enquanto, no caso específico do CESAF, a empresa frigorífica situada nas proximidades da escola exigia a verificação da frequência escolar de seus funcionários, contribuindo anualmente com o pagamento da taxa da APMF da escola. Nos dias atuais não é verificada relação alguma entre a escola e a referida empresa, o que compreendemos como um manifesto desinteresse por parte da empresa em relação à formação escolar que o CESAF tem direcionado.

A antiga relação de colaboração entre a indústria instalada nas proximidades do CESAF e a escola começou a sofrer alterações no início dos anos 2000. Esta situação de rompimento foi percebida pela comunidade escolar do CESAF nos momentos em que a instituição recorreu ao auxílio da empresa e não obteve as respostas positivas que vinha obtendo desde a criação da escola:

[...] Há cerca de dez anos mais ou menos que parou as doações [...] foi parando, parando [...] a gente pedindo e eles negando [...] Eu acho que a escola continua aqui por causa da clientela hoje [...] não temos mais aqueles cursos técnicos profissionalizantes como a SADIA queria. Eram cursos bons que foram se perdendo [...] (Professora C., em 2012 já lecionava há 20 anos no CESAF).

[...] mandamos uma solicitação para a Fundação da SADIA, pedindo ajuda para comprar tintas para pintar a escola e outros materiais,

eles nos responderam que a Fundação era só pros funcionários, que a escola não tinha nada à ver [...] acho que foram mudanças na política da empresa [...] (Professor J., em 2012 já lecionava há 18 anos no CESAF).

Os relatos de professores que lecionaram no CESAF nas últimas décadas, revelam a dissolução da relação de dependência estabelecida entre a escola e a empresa nas últimas décadas do séc. XX, alegando como principais motivos a inadequação dos cursos ministrados pela escola e o interesse de formação de seus funcionários e, as mudanças ocorridas dentro da própria estrutura de funcionamento da empresa nos últimos anos. Estes acontecimentos coincidem com o processo de reestruturação produtiva, já mencionado por este texto anteriormente. Nesse contexto, pesquisas recentes que empreenderam a tarefa de coletar informações acerca das exigências de escolarização que recaem sobre trabalhadores que se candidatam às vagas de emprego nas agroindústrias da região constataam que:

[...] a qualificação necessária para realizar as funções no chão de fábrica são mínimas, além disso, os frigoríficos [...] [...] são indústrias com baixa incorporação tecnológica, o que faz com que grande parte do trabalho seja realizada manualmente [...] (GEMELLI, 2009, p. 2).

[...] Em relação à escolaridade, percebe-se que no setor frigorífico a exigência de escolaridade é mínima; a maioria (nove trabalhadores) não havia concluído o ensino fundamental (até a 8ª série) e a minoria (seis) tinha ensino médio completo (até o 3º ano segundo grau). Tais resultados confirmam estudo realizado anteriormente, que indicou que o ensino fundamental incompleto é suficiente para atuação em frigoríficos, no setor de produção (FINKLER; CÊA, 2007) [...] (CÊA; MUROFUSE; ANDRADE, 2009, p. 5).

Se as exigências de escolaridade são mínimas para a efetivação da contratação dos trabalhadores que atuam nos frigoríficos da região, por outro lado, não podemos caracterizar a classe trabalhadora no município de Toledo como uma população de baixa escolaridade em sua totalidade. Quando comparada à classe trabalhadora que se reproduz em outras regiões do país e até mesmo do estado do Paraná, a população toledana apresentou a seguinte situação educacional em 2012:

Tabela 4 - Indicadores de analfabetismo e média de anos de escolaridade: Brasil, Paraná e Toledo-PR (2012)

INDICADORES	BRASIL	PARANÁ	TOLEDO
TAXA DE ANALFABETISMO	8,7%	6,7 %	4,4 %

MÉDIA DE ANOS DE ESCOLARIDADE	7,5 anos	8,4 anos	8,6 anos
--------------------------------------	----------	----------	----------

Fonte: INEP, 2012. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>> (Acesso em 14/11/14).
Organização da autora.

Os índices apresentados sobre a situação educacional que caracteriza a população toledana apontam uma maior escolarização desta população em relação à configuração estadual e nacional. Apesar desta situação educacional privilegiada, a ausência de exigência de escolarização de nível médio e superior para a maioria das contratações de trabalhadores nos frigoríficos da região Oeste, acaba fazendo com que se encontrem trabalhadores com formação além daquela exigida para a realização das atividades do cargo em que atuam na agroindústria: [...] Mesmo com tais características, havia trabalhadores com nível de escolaridade acima do esperado, com ensino médio completo (seis) e ensino superior completo (um) [...] (CÊA; MUROFUSE; ANDRADE, 2009, p. 5).

Dessa forma, a caracterização da conformação atual da *classe-que-vive-do-trabalho* no município de Toledo indica que, desde sua produção na região, principalmente, a partir da segunda metade do séc. XX esta tem experimentado mutações em relação ao seu contingente, aos setores onde esta tem encontrado lugar para vender a sua força de trabalho e, sobretudo, em relação à sua própria forma de ser. Não obstante, estas mutações na forma de ser da classe trabalhadora toledana não significam que tenham ocorrido mudanças consideráveis em relação à estrutura de classes no município, ou que a luta de classes tenha sido minimizada.

Analogamente à situação verificada no capítulo anterior, quando, discorreremos sobre as condições em que tem se reproduzido a classe trabalhadora em nível nacional, foi possível confirmar que a conjuntura estrutural em que se reproduz a *classe-que-vive-do-trabalho* localmente não foi expressivamente modificada. Mesmo que a classe trabalhadora toledana apresente, atualmente, avanços em suas condições de vida e em relação à sua situação educacional, verificamos que a grande maioria destes trabalhadores não concluiu a educação básica. Destarte, tais mudanças não representam que a classe trabalhadora no município de Toledo tenha superado a condição de opressão que viveu e nas quais ainda tem se reproduzido sob o jugo do capitalismo agroindustrial.

2.2 A classe trabalhadora e a formação escolar de nível médio no município de Toledo-PR, o caso do Colégio Estadual Senador Attílio Fontana – CESAF: “o que se diz”

A população residente em Toledo-PR e em idade escolar correspondente ao Ensino Médio (14 a 17 anos) foi estimada 8.340 pessoas em 2012. Neste mesmo período foram realizadas um total de 6.049 matrículas no Ensino Médio no município de Toledo-PR. Considerando somente as matrículas efetivadas no Ensino médio público foram realizadas cerca de 5.134, sendo 5.080 realizadas em escolas públicas estaduais e 54 em um instituto federal (IPARDES, 2013). A rede pública estadual ofertou em 2012 cerca de 200 turmas de Ensino Médio, distribuídas em 17 escolas situadas em diferentes bairros do município de Toledo (SEED, 2013).

No caso específico do CESAF, o campo empírico onde realizamos nossa pesquisa, este recebeu 512 matrículas no Ensino Médio em 2012. O contingente de alunos foi distribuído entre 18 turmas, sendo 10 turmas ofertadas no período matutino e 8 turmas funcionaram no período noturno. Estiveram matriculados no período matutino aproximadamente 392 alunos, enquanto aproximadamente 120 foram matriculados no período noturno (SEED, 2013).

O número de matrículas verificado no CESAF no ano de 2012 demonstrou-se muito diverso daqueles efetuados nos anos anteriores, acrescentamos ainda o fato de que o número de matrículas no Ensino Médio na instituição vem decaindo ano a ano. Enquanto os índices de matrículas no Ensino Fundamental permanecem elevados no colégio, as matrículas nos anos finais da Educação Básica tem diminuído sistematicamente⁶⁰, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Tabela 5 - Número de matrículas efetuadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no CESAF: anos 2010, 2011 e 2012

NÍVEL DE ENSINO	2010	2011	2012
ENSINO FUNDAMENTAL	663	782	694
ENSINO MÉDIO	435	294	310

Fonte: SEED/PR, 2013. Organização da autora.

Os números destacados acima demonstram que o CESAF tem recebido

⁶⁰ Até a data de defesa desta dissertação (12/2014) haviam 411 alunos matriculados no Ensino Médio no CESAF. Fonte: SEED, 2014.

maior procura por vagas no Ensino Fundamental. Além disso, podemos inferir a partir destes dados que, mesmo os filhos da classe trabalhadora que residem no entorno do colégio e que tem buscado escolarização de nível fundamental na instituição, muitos destes não efetivam matrículas no Ensino Médio, apesar da obrigatoriedade deste nível de ensino aos menores de 18 anos. Entretanto, esta visível diminuição pela busca da escolarização de nível médio, segue o mesmo padrão observado em nível nacional, conforme já discorremos no capítulo anterior da presente pesquisa.

É importante ressaltar que, além da diminuição de matrículas, também as taxas relativas aos índices de rendimento escolar dos alunos do CESAF apresentaram índices preocupantes. Quando comparados aos índices gerais de rendimento escolar, verificados no Ensino Médio público no estado do Paraná e no CESAF, a situação apresentada em 2012 foi a seguinte:

Tabela 6 - Índices de Rendimento Escolar: Paraná e CESAF (2012)

ENSINO MÉDIO	APROVAÇÃO	APCC*	REPROVAÇÃO	ABANDONO
E.M. PARANÁ	57,51%	19,21%	14,27%	8,78%
E.M. CESAF	58,23%	65,94%	29,11%	12,65%

Fonte: SEED/, 2013. Organização da autora.

*Aprovados por Conselho de Classe.

Em relação ao rendimento escolar dos estudantes que frequentam o Ensino Médio público na rede estadual do estado do Paraná, o CESAF apresentou índices muito elevados, principalmente de reprovação (29,11%) e abandono escolar (12,65%). Em geral, estes índices também possuem vinculação com os indicativos de distorção/idade/ano/série, já que sucessivas reprovações ocasionam a distorção e, em muitos casos o próprio abandono escolar. O número de estudantes em situação de distorção/idade/ano/série corresponderam às seguintes taxas no estado do Paraná e no CESAF no ano de 2012:

Tabela 7 - Índice de distorção/idade/ano/série: Paraná e CESAF (2012)

ENSINO MÉDIO	DISTORÇÃO/IDADE/ANO/SÉRIE
E.M. PARANÁ	24,5%

E.M. CESAF	29,5%
-------------------	-------

Fonte: SEED, 2013. Organização da autora.

O índice de distorção idade/ano/série também tem se apresentado mais elevado no Ensino médio direcionado pelo CESAF do que nos índices gerais em nível estadual. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a nota atingida em nível estadual foi de 3,7 no ano de 2011, enquanto o CESAF não possui nota em relação ao IDEB do Ensino Médio durante este período, já que não foram aprestadas informações ao censo Escolar sobre os alunos aprovados que realizaram a Prova Brasil/Saeb, assim, a taxa de aprovação não foi calculada (SEED, 2013).

Nesse contexto, afirmamos que os dados até aqui apresentados acerca da situação atual do Ensino Médio no CESAF contribuem para delinear o quadro desalentador em que se encontra a educação escolar que tem sido direcionada para a classe trabalhadora na instituição e, conseqüentemente, no município de Toledo-PR. Ainda inferimos que estas estatísticas nos revelam que uma grande parte dos jovens entre 15 e 17 anos não tem concluído a Educação Básica no município, confirmando a tendência, já verificada nacionalmente⁶¹, ou seja, a grande maioria dos jovens provenientes da classe trabalhadora, quando não se evadem da escola acabam atingindo como nível máximo de formação educacional a conclusão do Ensino Médio.

A análise acerca dos fatores que estariam originando os dados apresentados tem sido realizada por vários segmentos da sociedade local, órgãos governamentais, partidos políticos, movimentos sociais, meios de comunicação e, a população em geral. A maioria das análises realizadas parte, somente, da captação de dados quantitativos referentes à situação atual do Ensino Médio direcionado para a classe trabalhadora no município de Toledo-PR. A partir deste momento do texto, apresentaremos análises que não partiram apenas de dados quantitativos, mas que se constituíram em dados qualitativos para a efetivação do presente trabalho de pesquisa, ou seja, as impressões dos seres sociais que tem se reproduzido neste contexto.

Enquanto muito tem sido dito nacionalmente sobre a formação escolar de nível médio que a escola pública tem conformado para a classe trabalhadora na

⁶¹ Cf. Capítulo I da presente dissertação.

atualidade, pouco “se ouve” os próprios jovens que tem recebido esta formação educacional. Em vista disso, apresentaremos algumas falas, as quais “se ouvem” por meio das vozes dos próprios estudantes que fazem parte da comunidade escolar do CESAF e, que consideramos mais recorrentes acerca dos elementos que seriam responsáveis pelo quadro atual do Ensino Médio na instituição. Para a exposição deste painel educacional serão priorizadas as falas oriundas de estudantes que frequentaram, abandonaram ou concluíram o Ensino Médio na escola até o ano de 2012.

Os motivos pelos quais o número de matrículas tem decrescido nos últimos anos no CESAF, bem como os fatores que estariam gerando a elevação das taxas de abandono escolar, são temas frequentes nas reuniões pedagógicas, reuniões de professores e entre a comunidade escolar em geral. Sobre os fenômenos de redução de matrículas e de abandono escolar, são recorrentes entre professores da escola análise que remetem à ausência de valorização dos estudos e de uma formação escolar entre seus alunos:

[...] **Tudo é mais importante do que estudar** [...] “Esse ano vou pará por que tenho que fazer carteira de motorista e tenho que fazer autoescola de noite”[...] “Casei professora, agora não dá mais pra estudar” (Professora C., trabalhava há mais de 20 anos na escola em 2012) (grifo nosso).

[...] Agora com essas “Minha casa, Minha vida”[...] sabe aquele loteamento lá em cima? Tão indo tudo estuda nas escola lá de cima ou então **tão parando por que dizem que agora é muito longe pra vim até o Atílio** (CESAF) [...] (Professor J., trabalhava há mais de 15 anos na escola em 2012) (grifo nosso).

Percebemos claramente que estas narrativas são resultados de análises que pretendem responsabilizar os estudantes individualmente por estarem se evadindo da escola. Entretanto, entre os próprios alunos são formuladas narrativas que buscam justificar de forma diferente este cenário, a grande maioria é constituída de alegações que apontam a necessidade de trabalhar e o cansaço resultante da jornada de trabalho como responsáveis pelo fato de cogitarem a possibilidade abandonar a escola ou já o terem feito em momentos anteriores:

[...] **Voltei a estuda este ano, fiquei parado 3 ano**, só trabalhando, trabalhando, trabalhando. Chegava todo dia tarde, de noite em casa, cansado, tinha dia que nem guentava [...] mas daí minha mãe falô: volta pra escola filho, teu pai, teus irmão não estudaram tão aí na construção todo dia, você pode trabalha num serviço melhor. (A.,

trabalhava como auxiliar de pedreiro e foi aluno do 2º ano do Ensino Médio noturno no CESAF no ano de 2012) (grifo nosso).

[...] **Não tô querendo vir mais pra aula não professora**, tô cansada, todo dia a gente vem aqui, vem esses professor e ficam enchendo a gente de trabalho tarefa, trabalho tarefa, eles pensam que a gente só faz isso todo dia [...] eu trabalho saio daqui, tem vez que nem dá tempo de come por que já tenho que pega a circular e agora ainda eles falam que eu vô reprová? Não venho mais não [...] (D., trabalhava como estagiária em um órgão público e foi aluna do 3º ano do Ensino Médio matutino no CESAF no ano de 2012) (grifo nosso).

Além das constantes reclamações em relação ao cansaço devido ao trabalho e às cobranças realizadas pelos professores em relação à entrega de trabalhos e tarefa encaminhados para serem realizadas fora do horário das aulas, a falta de atratividade nas atividades propostas pela escola também compõem as críticas disparadas contra a escola. Muitos estudantes do Ensino Médio declararam não encontrar “graça” alguma nas aulas, na escola e nos eventos por ela realizados:

[...] os professores tinham que fazer umas aulas diferentes assim, não ficar só falando aí na frente, tinham que deixar a agente ir usando assim a internet durante aula, fazendo umas pesquisas [...] sempre quando tô vindo pra escola fico pensando: aquela chatice de novo! (L., cursava o primeiro ano do Ensino Médio matutino no CESAF no ano de 2012). (Grifo nosso)

[...] isso aqui parece uma prisão, a gente não pode fazer nada que já tem alguém dizendo que vai falar pra direção. Só venho pra aula ainda por que meus pais mandam, depois que fizer 18 não boto mais o pé aqui, vou fazer um curso técnico pra mexer com ar condicionado, instalação, essas coisas lá no SENAI, nem tem aula todo dia e rapidinho ó [...] tá pronto (A., cursava o primeiro ano do Ensino Médio matutino no CESAF no ano de 2012). (Grifo nosso)

[...] tem que fazer esse negócio? Não quero fazer trabalho pro “Físico Química” (evento realizado pela escola), nem vou vir no dia, só tô precisando de nota em Física e já sei que vou reprovar na matéria dela mesmo. Eu nem venho já que não tem aula mesmo, só esse negócio [...] (J., cursava o 3º ano noturno do Ensino Médio Integrado no CESAF em 2012). (Grifo nosso)

As constantes recusas em participar das atividades propostas em sala de aula e nos eventos realizados pela escola, como “Feira de ciências”, festas de integração e confraternização, jogos, etc., são, em nosso entender, um reflexo da constatação por parte dos estudantes do CESAF da existência de um distanciamento entre a escola e sua vida cotidiana. Análises desse caráter não são

unânicos entre os estudantes do Ensino Médio, porém, tem se apresentado predominantes em suas avaliações pessoais sobre a escola:

[...] **Professora por que eu tenho que estudar isso?** Nunca vou usar isso na minha vida, quero fazer faculdade de advocacia (Direito), aí a professora fica pedindo trabalho de resumir o livro, responde um monte de questão na aula de História [...] (V., cursava o 3º ano noturno do Ensino Médio Integrado no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] **Nem quero fazer faculdade professora, nem preciso fica estudando tudo isso.** Só ficamos decorando o conteúdo [...] e agente não aprende de forma concreta [...] a gente só tem que fazer prova e trabalho e no fim a gente esquece todo o conteúdo. (V., cursava o 3º ano noturno do Ensino Médio Integrado no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] Por que nossa sala não pode dançar essa música na Festa Junina? **Nós queremos dança a música que a gente gosta**, não essas música velha que a professora de Arte fica ensaiando com a gente [...] (V., cursava o 1º ano noturno do Ensino Médio no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] é professora [...] a senhora tá certa quando manda nós estuda [...] **mas não é isso que a gente aprende aqui que pedem pra gente quando a gente vai fazê uma entrevista de emprego**, não é isso que pedem pra gente sabê (L. cursava o 3º ano do Ensino Médio noturno no CESAF em 2011) (Grifo nosso).

As falas supracitadas, coletadas em diferentes momentos nas atividades realizadas na escola, apresentam pontos em comum. Ambas demonstram que os estudantes que frequentam as aulas do Ensino Médio no CESAF possuem dificuldade em estabelecer relações entre os conteúdos ministrados pelos professores na escola e o cotidiano em que tem reproduzido sua vida diariamente. Entendemos que este é um dos principais motivos pelos quais muitos conteúdos escolares e inclusive disciplinas são compreendidos pelos estudantes como desnecessários para a completude de sua formação escolar. Sobre os conteúdos escolares e sua articulação com os projetos de vida dos estudantes do CESAF, os alunos expressaram narrativas tais como:

[...] Vai depender do meio que a pessoa vai trabalhar, **geralmente não usamos nem a metade dos conteúdos que aprendemos** [...] Matemática e Português é o que usamos mais no dia-a-dia. (J. cursava o 2º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2011) (Grifo nosso).

[...] **Tem vários conteúdos que pra mim não fazem sentido**, mas Português, Matemática e Geografia são o básico pra vida. Pra conseguir um emprego tenho que sabe falar direito né [...] e fazer as

contas direito também [...] (K., cursava o 3º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] **Muitos conteúdos que os professores nos obrigam a estudar não tem nada à ver, claro que precisamos estudar, mas tem matérias que são** desnecessárias e, além de ser desnecessária os professores também não ajudam. Química é um exemplo disso, se dois ou três alunos entenderam tá ótimo, ninguém se importa se a gente tem dificuldade nessas matéria [...] (T., cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] **nem todos os conteúdos que nos forcem a aprender serão úteis no futuro** [...] a disciplina de Língua Portuguesa é muito importante pois você utiliza em todos os lugares e numa entrevista de emprego, por exemplo, isso pode decidir sua contratação [...] (C., cursava o 1º ano do Ensino Médio Integrado matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

Os conteúdos e disciplinas curriculares são questionados e caracterizados como imposições aos estudantes, os quais não realizam conexões entre a aprendizagem destes e seus projetos de vida presentes e futuros. Fica evidente nas falas proferidas pelos jovens que algumas disciplinas curriculares recebem um tratamento diferenciado em suas análises, principalmente, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, entendidas como úteis para a vida cotidiana e profissional. Entre as disciplinas curriculares do Ensino Médio, que recebem o maior número de críticas negativas acerca de sua “utilidade” para a vida e o ingresso no mundo do trabalho, estão as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia, Física e Química:

[...] **não sei por que tenho que ficá estudando todas essas coisas que já passaram, é muito chato isso, pra que que eu vou querê sabê?** Não entendo nada do que a professora de História fica falando na sala [...] (D., cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] de novo isso aí professora! Nós já vimos isso na aula passada, tá bom já! Esses carinhas (filósofos) ficam falando um monte de coisa que não tem nada à ver e agente tem que fica estudando isso, não entendo **por que que tem que tê aula de Filosofia** [...] (M., cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] Ninguém na sala tá entendendo nada na matéria de Física não. A gente tem que estudar umas coisas sobre... o que é mesmo? Ah, sei lá, umas fórmula que ninguém lembrou na hora da prova, **imagina que um dia eu vou lembra disso se tive que usa lá** [...] **no meu trabalho?** (N., cursava o 2º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

A preocupação sobre os conteúdos e disciplinas escolares que serão relevantes, para a inserção no mundo do trabalho ou, para a conquista de determinados postos de trabalho no futuro aparece regularmente nas falas dos alunos do Ensino Médio. Essa apreensão nos parece estar ligada à valorização que grande parte dos jovens remete ao mercado de trabalho, ou seja, para muitos é mais desejável trabalhar do que ter de ir à escola. Sabemos o espaço que a atividade laborativa ocupa na vida dos jovens que pertencem à classe trabalhadora, entretanto, não é somente a satisfação de suas necessidades de sobrevivência que se coloca como imperativo para que estes busquem precocemente uma colocação no mundo do trabalho:

[...] se não precisasse estudar para arrumar um emprego melhor eu nem vinha pra escola [...] é que eu quero ser “caixa” lá no mercado, daí tenho que terminar o Ensino Médio. As “caixas” ganham bem professora, **as meninas lá vivem comprando um monte de coisas pra elas** [...] (A., cursava o 1º ano do Ensino Médio Integrado matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] é que eu moro com a minha vó e os meus tio. **Minha vó não pode me dá as coisa que eu preciso, celular, cartão pra celular, perfume, roupa, essas coisas** [...] o dinheiro que a minha mãe manda pra ela só dá pra comida [...] [...] já arrumei emprego em uma panificadora, vô fazê dezesseis mês que vem, mas a mulher falou que é só eu fazer dezesseis que ela vai me contratá [...] (P., cursava o 2º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] meu pai falô que não era pra eu trabalha, ele sabe que é difícil fazê os dois junto, **mas eu gosto de trabalhar**. Saio daqui correndo e vou direto pra panificadora, almoço lá mesmo, por que tem muito movimento esse horário. Chego em casa lá pelas nove (21h) [...] jah é puxado [...] mas não preciso ficar pedindo dinheiro pra xerox, lanche, pra saí com meus amigos [...] meu pai nem dava, ele nem podia dá [...] (J., cursava o 3º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

O recebimento de um salário para atender mesmo que, minimamente, aos desejos de consumo originados pelo “bombardeio” diário ao qual estão submetidos os jovens na sociedade capitalista, também se constituiu como um fator de peso para que estes, em muitos caos, prefiram dedicar menor tempo aos estudos e maior tempo ao trabalho. Entre os principais “objetos de desejo” de consumo, citados pelos jovens inseridos na comunidade escolar do CESAF estão: roupas, calçados e aparelhos eletrônicos, com destaque para os aparelhos celulares.

O consumo de novas tecnologias tem feito parte do universo juvenil na atualidade, entretanto, os jovens originários da classe trabalhadora nem sempre possuem condições materiais de acesso a estas inovações. Este é também mais um dos fatores que conduzem os jovens à criticarem a formação escolar de nível médio direcionada pela escola pública:

[...] **por que não pode nem liga o celular na sala de aula? Até no meu trabalho eu posso usá.** Sempre, quando não tem nada pra fazê eu pego o celular e fico mexendo e ninguém nunca chamô a minha atenção por isso [...] (P., cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] vocês podiam deixa a gente usa a internet da escola no celular né? E quem não tem internet em casa, tinha que pode vir de tarde e fica aqui usando, **só que esses computadores que tem aqui são uma porcaria mesmo, nunca funcionam quando algum professor leva a gente lá** [...] (L., cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] o nosso grupo pode pesquisar no celular? Só um pouquinho professora? Vocês tinham que deixa a gente ir pesquisando durante a aula, daí vocês nem ia precisa ficar falando tanto, explicando tanto [...] **às vezes aprendo mais quando pesquiso sozinho do que quando o professor explica** [...] (L., cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

As narrativas dos estudantes exprimiram críticas ao ambiente escolar do CESAF que, foi considerando “atrasado” devido à restrição do uso de novas tecnologias durante as aulas e ao precário funcionamento dos equipamentos de informática. Esta visão em relação ao espaço escolar tem contribuído com a formulação de argumentos que buscam justificar a baixa assiduidade dos jovens às aulas e o desinteresse pelas aulas ministradas na instituição. Tais argumentações ainda acrescentam que, a permanência neste ambiente “defasado tecnologicamente” tem prejudicado a formação intelectual dos alunos, fazendo com que estes fiquem em desvantagem em relação aos alunos que frequentam instituições privadas de ensino:

[...] em escola particular os alunos tão usando computador durante as aulas. Tem aula que o professor só usa o computador e aqui **a gente tem que ficar lendo livro, perde tempo com isso.** A gente fica carregando este monte de livro e eles só levam o computador pro colégio [...] (A., cursava o 2º ano do Ensino Médio Integrado matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

As comparações realizadas entre a escola pública e as escolas privadas não tomam como exemplo apenas o acesso às novas tecnologias. A estrutura física das

escolas, a qualidade do ensino e a aprovação nos vestibulares também emergem como pauta durante estas discussões. Os estudantes que vivem em um bairro essencialmente operário e que sempre estudaram em escolas públicas alegam que, as deficientes instalações físicas da escola influem na qualidade do ensino que recebem, o que os coloca em condições muito diversas para competirem em concursos vestibulares. Nesse sentido, o CESAF e a formação escolar que destina aos estudantes são entendidos como um empecilho para que estes ingressem no Ensino Superior:

[...] pára com isso professora, **você acha que alguém aqui dessa sala vai passa no vestibular da UNIOESTE?** Dúvido [...] talvez o fulano (citou o nome de um colega) passe, mas é o único, o resto vai corta frango na SADIA (risos) [...] (E., cursava o 2º ano do Ensino Médio noturno no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] Vou tentar vestibular na Fasul (instituição privada), lá eles dão bastante bolsa e não é difícil passa na prova [...] e o curso que eu quero é de noite, dá pra continua trabalhando, **não fiz inscrição para o vestibular da UNIOESTE** [...] (J., cursava o 3º ano do Ensino Médio noturno no CESAF em 2012, atualmente estuda em uma instituição privada de Ensino Superior) (Grifo nosso).

[...] **não vou fazê vestibular, não vou nem tenta, se eu passa de ano já tá bom**, já fiz ficha em um monte de lugar, tô só esperando termina o Ensino Médio [...] **nem ia passa no vestibular mesmo, isso não é pra mim não** [...] (M., cursava o 3º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

Os obstáculos que afirmam encontrar para que consigam adentrar no Ensino Superior, não descartam a importância que os jovens reportam à formação universitária. Em sua maioria, costumam se referir à formação no Ensino Superior como um caminho para ascender economicamente, no entanto, possuem a concepção de que a possibilidade de percorrer esse percurso está vedada para si. Em menor grau, designam à obtenção de um diploma de formação de nível médio certa expectativa de ascensão econômica, tornando explícito em suas falas que o diploma é o seu maior interesse ao final do curso:

[...] é o diploma mesmo, é isso que vão pedir pra mim lá fora [...] ninguém vai querê sabê se eu vinha pra aula, estudava, prestava atenção na aula, **querem sabê se eu tenho o diploma.** É assim que funciona [...] (M., cursava o 3º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] tô aqui por que preciso termina, já parei não sei quantas vezes de estuda [...] **só que preciso tá formado pra arruma um serviço bom**, ainda mais agora né [...] tenho mais uma filhinha. Vou tenta fica

dessa vez, até o final do ano [...] (R., cursava o 3º ano do Ensino Médio noturno no CESAF em 2011) (Grifo nosso).

[...] **tão só esperando eu termina a escola** (Ensino Médio) e vão me muda de setor, vou ganha mais lá (SADIA), não posso reprova de ano pelo amor de Deus professora! (risos) [...] (B., cursava o 3º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

A valorização depositada no recebimento de um diploma de conclusão da Educação Básica denota, mais uma vez, a percepção de existência de uma relação direta entre a escolarização e o mundo do trabalho. Partindo deste pressuposto, a fase escolar correspondente ao Ensino Médio é considerada um “mal necessário”, já que é imprescindível para que, futuramente, os indivíduos estejam em condições de atender às determinações do mundo do trabalho. De modo condescendente, os estudantes do CESAF tem demonstrado tolerar frequentarem a escola para a obtenção de um diploma, posto que os conteúdos que aprendem não lhes parecem possuir qualquer utilidade ao mundo do trabalho. Todavia, a posse do diploma pode contribuir, favoravelmente, com aqueles que precisam de trabalho.

A barreira que tem impedido uma reflexão que vislumbre a real finalidade dos conteúdos escolares para a classe trabalhadora, tem se estendido para a problematização que estes indivíduos têm realizado sobre a finalidade do Ensino Médio e da própria escola institucionalizada. Em momentos distintos, as falas reproduzidas pelos estudantes do CESAF manifestaram a necessidade de remodelamento do ensino vinculado à escola pública, primordialmente, àquele que é ministrado na educação de nível médio. Tem sido reiterado nas falas dos alunos o desejo de que a escola adeque o currículo à demanda advinda do mundo do trabalho:

[...] **a escola precisa ensinar como se comportar em uma entrevista de emprego**, como faço pra atingir esse objetivo. Também as matérias precisam ser mais voltadas pra isso, **pra gente saber o que fazer quando começa no emprego** [...] (A., cursava o 2º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] **tem que ter mais matéria técnica mesmo, a escola também serve pra isso**. A gente tem que sai daqui com condição de trabalha, não adianta só fica se preocupando com carterinha, se aluno veio ou não veio pra aula, se pulô o muro, parece que só se preocupam com essas coisas aqui nessa escola [...] (J. cursava o 3º ano do Ensino Médio Integrado noturno no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

[...] **tem que abri mais curso técnico aqui professora**, lá no Ayrton (colégio público situado no bairro vizinho) tem aquele curso em

edificações (curso técnico em Edificações), tem um monte de serviço nessa área agora [...] senão os aluno vão começa tudo a ir estuda lá [...] (E. cursava o 3º ano do Ensino Médio noturno no CESAF em 2012) (Grifo nosso).

As impressões a respeito da finalidade da escola pública em sua totalidade e captadas nas falas dos alunos do CESAF descreveram que, além de promover a aproximação necessária dos futuros trabalhadores com o mundo do trabalho, a escola também possui a responsabilidade de formar para o exercício da cidadania e promover a “socialização”, ensinando valores e condutas morais. É interessante observar que, no que condiz com estas funções postuladas pelos estudantes do Ensino Médio, o CESAF recebeu pareceres favoráveis em diversas situações:

[...] ela (escola) deve contribui para o crescimento como pessoa dos alunos [...] (E. cursava o 3º ano do Ensino Médio Integrado noturno no CESAF em 2012).

[...] A escola tem a preocupação de desenvolver cidadãos, pessoas de bem [...] (L. cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012).

[...] assim [...] vindo pra escola a gente tá incluído na sociedade [...](K. cursava o 2º ano do Ensino Médio Integrado matutino no CESAF em 2012).

[...] tudo isso que a gente aprende é pra formar cidadãos conscientes [...] (L. cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012).

[...] acho que a escola torna a gente mais disciplinada [...] (V. cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012).

[...] a escola deixa agente um ser humano melhor, você aprende a ajudar o seu colega, a dividir os seus materiais, aprendi a respeitar as pessoas [...] (J. cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012).

[...] Conheço muitas pessoas diferentes todos os anos na escola, e isso é legal da escola, assim quando começa o ano [...] (T. cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012).

[...] não gostamos muito de vir pra aula, mas também é bom vir pra aula por causa dos amigos [...] (K. cursava o 2º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012).

[...] muitos conselhos de professores já recebi [...] que fui pra casa e fiz [...] que deu certo pra minha vida [...] (F. cursava o 2º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012).

[...] a função da escola é fazer do aluno uma pessoa melhor, fazer com que se interajam melhor com as pessoas [...] (S. cursava o 2º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012).

[...] a escola é um ótimo lugar para fazer novas amizades para aprender a lidar com o próximo [...] (O. cursava o 1º ano do Ensino Médio noturno no CESAF em 2012).

[...] a escola existe para nos ensinarmos a sermos pessoas honestas [...] (L. cursava o 1º ano do Ensino Médio matutino no CESAF em 2012).

[...] a escola ensina tudo que precisamos saber para sermos cidadãos direitos [...] (I. cursava o 2º ano do Ensino Médio noturno no CESAF em 2012).

Apesar de não mencionarem a apreensão de conhecimentos e as situações de aprendizagem, os relatos descritos acima apresentam certo apreço pela escola. Contudo, esta não é a faceta principal das narrativas até aqui apresentadas. Esteve presente, de forma predominante nos relatos descritos, a grande insatisfação dos jovens com a educação escolar de nível médio que tem sido conformada para a classe trabalhadora pelo CESAF.

Em síntese, as justificativas proferidas pelos próprios estudantes que compõem a comunidade escolar do CESAF, sobre o afastamento dos jovens da escola e o seu sistemático abandono, apontaram como elementos determinantes para a conformação deste quadro: o desinteresse e a falta de “sentido” evidenciada em relação aos conteúdos curriculares, os quais necessitam estudar e, a inadequação entre seus projetos de vida e a formação escolar de nível médio que tem sido direcionada pela escola.

Enquanto professora de Filosofia no Ensino Médio, integrando o quadro de profissionais que atuam no CESAF e, apreendendo diariamente as falas descritas ao longo deste texto, não pude me furtar a elaborar os seguintes questionamentos: estariam a escola pública e o Ensino Médio direcionado pelo CESAF, organizados por meio de um modelo que pretende atender a um aluno ideal ou “abstrato”, já que privilegiam ensinar conhecimentos que, são considerados pelos estudantes como desvinculados da realidade em que vivem? O CESAF não tem cumprido sua função social, já que não tem se adequado totalmente à demanda exigida pela classe trabalhadora que reside no entorno do colégio?

CAPÍTULO 3 - POR QUE SE DIZ? CLASSE TRABALHADORA E FORMAÇÃO ESCOLAR DE NÍVEL MÉDIO

[...] Em qual sociedade e em qual mundo os homens têm de “transformar-se” em percevejos, cães ou macacos, para que o seu aspecto real possa exprimir-se adequadamente? Sob quais metáforas e similitudes “forçadas” têm de ser *representados* o homem e o seu mundo para que os homens *vejam* a própria face e *conheçam* o próprio mundo? [...] (KOSIK, [1926] 1976, p.78) (Grifos do autor)

As estatísticas referentes aos índices de matrículas, distorção idade/ano/série e evasão, respectivas ao Ensino Médio público no país e no município de Toledo-PR, juntamente às narrativas alusivas aos principais fatores dos quais decorre esta situação e, apresentadas nos capítulos anteriores deste estudo, revelam nítida similitude. Alunos, professores, pesquisadores e grande parte da população brasileira tem manifestado seu entendimento acerca do cenário educacional atual de forma quase que uníssona, apontando os mesmos descontentamentos e frustrações em relação à formação escolar direcionada pela escola pública, expressando falas constituídas por premissas que, em geral, levam a equivalentes conclusões. Tais conclusões podem ser sintetizadas da seguinte forma:

A) A formação escolar de nível médio, direcionada pela escola pública na atualidade, tem privilegiado conteúdos escolares que não correspondem aos anseios da classe trabalhadora, são distantes do cotidiano vivido pelos jovens;

B) A formação escolar de nível médio, direcionada para a classe trabalhadora pela escola pública evidencia que, a escola pública não cumpre com sua função social, pois, esta é inadequada à realidade e ao período histórico vivido pelos jovens.

As semelhanças identificadas nas falas e nas inferências capturadas pelas pesquisas às quais optamos, intencionalmente, expor no primeiro capítulo e, àquelas que extraímos de nosso diário de campo, construído a partir dos relatos da comunidade escolar do CESAF, também são percebidas nas proposições empenhadas para solver os entraves pertinentes à educação escolar de nível médio. O discurso oficial, oriundo do governo, aquele proveniente das classes dominantes

e, inclusive as falas da classe trabalhadora exigem urgentes mudanças na formação escolar direcionada pela escola pública. Ambos os seguimentos sugerem encaminhamentos que convergem para um mesmo plano de ações e que tem como base a realização de alterações curriculares.

A comum constatação da existência de uma “crise” envolvendo o Ensino Médio público no Brasil tem o currículo escolar como o epicentro de uma possível transformação. Nesse contexto, observamos que, em sua maioria, as propostas empreendidas para a reformulação deste nível de ensino perpassam, primeiramente, pela sua reestruturação curricular. Seus proponentes, tanto o Estado e as classes dominantes, quanto a classe trabalhadora, tem partido de uma perspectiva do real que, entendem apontar a extensão do currículo e seu caráter “conteúdista” como responsáveis pelo afastamento do público jovem do Ensino Médio.

À primeira vista, estatísticas, justificativas e possíveis soluções parecem possuir total correspondência quando analisado o contexto atual do Ensino Médio público. Entretanto, esta leitura do quadro educacional brasileiro repousa sobre uma concepção de educação e de sociedade a qual não pactuamos. Em relação aos dados estatísticos não encontramos problemas, entendemos que estes dados são informações que permitem a própria avaliação das políticas públicas por parte do Estado, ou seja, os dados estatísticos representam “o próprio Estado se mapeando” (BORGES, 2009, p. 177). Nossos questionamentos se dirigem às motivações apontadas como causadoras da tragédia educacional contemporânea no país, bem como ao receituário indicado como imprescindível à cura de suas mazelas.

Propomos na presente dissertação, primeiramente, captar o conteúdo expresso nas falas da classe trabalhadora em relação à educação escolar de nível médio que tem recebido e, posteriormente, em analisar teoricamente este conteúdo. Nas próximas páginas iniciaremos uma dissecação dos argumentos coletados, tarefa que consideramos fundamental, uma vez que, é por meio da aproximação cada vez maior da realidade que podemos alçar ao entendimento do real. Ao priorizar esta metodologia, nosso intento é não incorrer no mesmo equívoco que, na perspectiva marxiana, enveredaram os materialistas que o precederam, incluindo o filósofo alemão Feuerbach⁶²: compreender a subjetividade humana somente

⁶² O filósofo alemão Ludwig Feuerbach (1804-1872) publicou a obra *A essência do cristianismo* (1841) em que critica a religião e o pensamento de Hegel. Estas críticas exerceram importante influência sob os desenvolvimentos teóricos de Marx e Engels.

enquanto uma simples intuição ou percepção, descolando o subjetivo do que Marx entende como “atividade humana”. Este desacerto residiria em admitir:

[...] o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma do objeto ou da percepção, mas não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo [...] [...] Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente diferentes dos objetos de pensamento; mas tampouco concebe a atividade humana como uma atividade objetiva [...] (MARX, [1845] s/d, p. 208).

Os trechos citados acima foram transcritos da *Tese I* (T. 1) que compõe o conjunto de 11 Teses redigidas por Marx em 1845 e publicadas pela primeira vez em 1888, por Engels, sob o título de *Teses sobre Feuerbach* (T.F). Na T.1, percebemos que existe um conflito entre as acepções do que seria o “subjetivo” no pensamento de Feuerbach e do autor das *T.F*. Marx concebe a subjetividade imbricada com a atividade humana, a atividade de homens reais situados historicamente. O mundo não é apenas mera contemplação para os indivíduos reais, mas também ação. O homem, por meio do trabalho transforma a si mesmo e ao mundo, portanto, o “fator subjetivo da atividade produtiva é, precisamente no interior do Ser, também ele um fator objetivo no mesmo nível do objeto” (E. BLOCH *apud* LABICA, 1990, p. 67).

Nesse sentido, o conteúdo inerente às falas reproduzidas pela classe trabalhadora não podem ser apreendidos de forma ingênua, como se pudesse em si revelar muito mais do que a aparência do real. Nas *T. F* idealismo e materialismo se encontram em disputa, as *Teses* consagram o materialismo e advertem o perigo da “armadilha” idealista para a apropriação do real (LABICA, 1990, p. 71). Ao inverter a concepção dialética idealista de Hegel, Marx evidenciou que o princípio que move a dinâmica contraditória da história está nas condições materiais e nas relações sociais de produção dos meios para satisfazer às necessidades que garantem a reprodução dos homens (MARX&ENGELS, [1933] 2012 p. 48). Analogamente, são as condições materiais e as relações sociais de trabalho que conformam a “produção das ideias, de representações e da consciência” (MARX&ENGELS, [1933] 2012 p. 50).

Portanto, o pensamento e as representações da classe trabalhadora acerca do mundo que a circunda e, exteriorizadas por meio de suas falas, possuem uma natureza social, não individual, a própria linguagem nasce de uma necessidade social de comunicação (BAKTHIN, 2006, p. 14), ou seja, estas representações do

real surgem como emanção direta do seu comportamento material (MARX&ENGELS, [1933] 2012).

A constatação marxiana de que a atividade sensorial possui um caráter prático está associada à outra relevante característica da atividade humana apontada na *T.1*: seu caráter “revolucionário”. Marx encerra a *T.1* afirmando que Feuerbach:

[...] só considera como autenticamente humana a atividade teórica, enquanto a prática somente é concebida e fixada em sua manifestação judia grosseira. Portanto, não compreende a importância da atuação “revolucionária”, prático- crítica [...] (MARX, [1845] s/d, p. 208).

Ao estabelecer uma correspondência entre a “atividade humana” e a “atividade objetiva”, Feuerbach acaba por compreender a atividade teórica como a única verdadeiramente humana, realizando uma análise ainda muito próxima ao idealismo religioso que buscou censurar. Este equívoco acarreta na não percepção do caráter revolucionário da prática humana, assim como não perceberam os filósofos que o antecederam. A atividade humana deve ser entendida em seu sentido prático-crítica, ela se traduz em atividade prática, não apenas teórica mas ativa e revolucionária. Consideramos este elemento revolucionário da atividade humana fundamental para a análise que nos propomos a processar a partir das próximas páginas: ao realizar um exame acerca dos enunciados da classe trabalhadora à respeito de suas condições educacionais, entendemos que nestas críticas, além da reprodução de suas condições materiais de existência, também estão contidos os princípios motores da superação das condições em que a educação escolar pública se reproduz atualmente.

A partir desta concepção dialética como condição de possibilidade de compreensão do real e, acompanhados pelas assertivas marxianas nas *T.F.*, empreenderemos a partir de agora a realização de uma análise teórica, em separado, das principais conclusões que citamos decorrentes dos argumentos presentes nas falas hegemônicas sobre o Ensino Médio e a escola pública em nosso país. Iniciaremos com a afirmação de que a escola, sua organização e os conteúdos por ela ensinados se encontram distantes do cotidiano vivido pelos alunos aos quais se dirigem. Alunos que, em sua maioria, são oriundos da classe trabalhadora.

3.1 A classe trabalhadora e os conteúdos escolares

Professores, equipe pedagógica, estudantes e seus familiares, governo, mídia e a sociedade em geral, apontam o currículo escolar como a principal causa da evasão, constantes reprovações, baixo rendimento e frequência escolar dos adolescentes e jovens brasileiros ao Ensino Médio público. Nas oportunidades em que se coloca em discussão, a relação estabelecida entre os alunos matriculados no ensino médio público e os conteúdos escolares, o desinteresse e as estratégias que poderiam ser adotadas para, supostamente, remediar esta situação se tornam palavras de ordem.

As principais críticas referendadas aos conteúdos escolares privilegiados pela escola pública na atualidade indicam o descompasso entre a vida vivida pelos jovens e o que lhe é ensinado na escola como tônica dominante. A escola pública entendida como extremamente tradicional e, portanto, “conteúdista” estaria direcionando seus esforços a colocar em prática um currículo extenso e desarticulado com os conhecimentos que o jovem deseja adquirir por meio da educação escolar. Este conteúdo, “pronto” e “acabado” não abriria espaço para a reflexão e construção de uma consciência crítica por parte dos jovens acerca da realidade em que vivem, muito menos estaria permitindo o estabelecimento de conexões entre os conhecimentos “abstratos” que compõem cada disciplina escolar e a realidade dos jovens advindos de famílias da classe trabalhadora.

A exigência delineada pela escola como condição mínima para que os estudantes sejam considerados concluintes da última etapa da educação básica tem sido considerada, em grande parte das falas apresentadas neste trabalho como abusiva e, interpretada por alguns professores e pesquisadores como uma atitude desrespeitosa em relação à cultura da qual são oriundos estes jovens, se configurando, inclusive como uma agressão, em que se compreende o conhecimento e:

[...] ato de ensinar como uma violência, como uma arbitrariedade da classe dominante, como um desrespeito ao indivíduo, como uma negação das potencialidades próprias do aluno [...] (KLEIN, 2008, p. 77).

A escola pública brasileira tem sido interpretada como uma instituição violadora da identidade cultural de seus alunos, pois não estaria direcionada para o perfil característico que este possui. De acordo com esta concepção, a inserção precoce no mundo trabalho, a falta de tempo e disposição para se dedicarem aos estudos, geram a necessidade de um currículo escolar específico para os jovens

pertencentes à classe trabalhadora. Por isso, a escola pública deveria organizar seu currículo, tendo em vista as necessidades dos alunos das classes populares, não daqueles advindos da classe dominante.

A concepção hegemônica apregoa ainda, que o desinteresse do aluno que pertence à classe trabalhadora em relação aos conteúdos escolares, poderia ser explicado pelo fato de que esta está organizada para outro modelo de aluno. Este teria interesse na aprendizagem de tais conteúdos por que pretende, por meio destes, prosseguir em estudos de nível superior, ingressando em uma universidade ou, por que estes conteúdos realmente se relacionam com o seu “universo cultural” burguês.

Compreendemos que a relação entre os conteúdos escolares e os interesses dos jovens pertencentes às classes sociais distintas, devem ser analisados a partir de outra matriz de pensamento. Entendemos que esta análise deve considerar que, não podemos tomar as falas dos sujeitos a partir de sua condição empírica imediata, como reveladoras de suas reais necessidades enquanto indivíduos concretos, pois nem sempre o que este:

[...] manifesta a primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ele tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos [...] (SAVIANI, 2003, p. 80).

Ao ouvirmos os relatos e as críticas deferidas pela grande maioria dos jovens que frequentam a educação básica pública, não podemos assimilar estas reivindicações somente a partir de seu teor imediato, entendendo estas manifestações, mais uma vez, como decorrentes de uma subjetividade, descolada da objetividade. O pensamento dos jovens procedentes de uma determinada classe social também é resultado das forças materiais presentes em sua vida, o sentido do termo “concreto” assinalado por Saviani é o sentido marxista do termo, ou seja, remete à compreensão dos indivíduos como sínteses de múltiplas relações sociais. O pensamento dos indivíduos é dependente de uma prática que lhe imputa esta visão, conforme elucidada Marx na *T.2*:

[...] O problema de se ao pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado

da prática é um problema puramente escolástico [...] (MARX, [1845] s/d, p. 208).

O pensamento acerca dos conteúdos escolares presente nas narrativas juvenis retratadas nos capítulos anteriores deste trabalho refletem o tempo e o lugar que estes vêm ocupando na sociedade capitalista contemporânea. Porém, estes desejos não podem ser compreendidos como suas reais necessidades enquanto indivíduos que se reproduzem em uma classe social determinada. Na T.2 Marx nos indica que, isolando este pensamento de seu caráter prático, permaneceremos debatendo questões que dizem respeito à indivíduos concretos idealisticamente, o que não nos permitirá desvelar o real. O “concreto” não se apresenta de maneira empírica e imediata, isto é, não é imediatamente observável, para atingi-lo é necessário superar o empírico por meio das abstrações (MARX [1859] 1999, p. 44).

Nesse contexto crítico à educação formal atual, observamos empiricamente a existência de correntes pedagógicas que se pretendem críticas à realidade educacional da escola pública e que assumem o *status* de carregar em si a solução para o desinteresse dos estudantes em relação à educação escolar que tem recebido. Postulamos que estas concepções pedagógicas, ao introduzidas nas instituições escolares, tem influenciado o entendimento dos jovens acerca da educação que lhe seria mais adequada apreender enquanto classe social, pois, examinadas de modo imediato e superficial aparentam corresponder às suas necessidades reais.

3.1.1 Os conteúdos escolares e as pedagogias do “aprender a aprender”

No âmbito das discussões entendidas como críticas à educação que tem sido desenvolvida pela escola pública na atualidade, correntes pedagógicas que buscam questionar o aspecto “tradicional” desta instituição se constituem em presença frequente. A configuração atual da instituição escolar, que estaria em conformidade com o ideário educacional “tradicional” que predominaria por várias décadas no Brasil, segundo estas correntes de pensamento, seria a promotora deste “inchaço” verificado no currículo escolar. Estas concepções, entendendo-se como transformadoras, afirmam a característica do trabalho escolar como o ensino de competências básicas que auxiliariam os alunos a se moverem de forma autônoma no mundo em que vivem.

Os pressupostos reformadores, presentes nas correntes pedagógicas enunciadas acima, não correspondem à uma novidade no cenário educacional brasileiro. Em verdade, desde o final do séc. XIX têm sido sugeridas mudanças à instituição escolar, principalmente por parte do poder público⁶³, às quais se encontram associadas à um projeto maior, que não se restringe somente à escola, mas de reestruturação da própria sociedade. Estas mudanças possuem um:

[...] relacionamento com o vasto movimento de modernização da sociedade brasileira deslanchado por volta de 1870 em direção à “formação e desenvolvimento da ordem social competitiva” no país, para usar a terminologia de Florestan Fernandes (1981). As “novas ideias” não se limitaram à escola. Tendo como substrato a ideologia liberal, as transformações propostas tiveram em mira todas as instituições sociais, a começar do escravismo e da forma de governo [...] (KULESZA, 2010, p. 4).

O caráter reformista e ideológico contido nos direcionamentos políticos destinados à escola pública no final do século XIX atinge concretude, principalmente, a partir das primeiras décadas do regime republicano no Brasil. Na década de 1930 as reformas educacionais adquirem maior espaço no país, engendradas por personalidades ligadas ao movimento da “escola nova” (KULESZA, 2010, p. 6). A publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) pode ser considerado o marco de divulgação e sistematização do conjunto de ideias referentes a este movimento denominado como “escolanovista”⁶⁴. Instituído-se

⁶³ Podemos citar como exemplo, segundo KULESZA (2010): [...] a reforma Leônício de Carvalho, de 1879, com sua introdução, entre outros aspectos, das “Lições de Coisas” na Escola Normal; o parecer de Rui Barbosa de 1882 sobre o ensino primário com sua crítica ao verbalismo da educação brasileira; a reforma Caetano de Campos de 1890 da Escola Normal de São Paulo, que desembocou na organização do ensino primário em grupos escolares [...] [...] como as disciplinas de educação física e higiene escolar, também foram introduzidas antes da década de 20 [...] (KULESZA, 2010, p. 4).

⁶⁴ O movimento escolanovista tem início no final do séc. XIX na Europa e foi angariando seguidores em outras regiões do globo. Este movimento pretendia, inspirado nas ideias do filósofo suíço Jean Jacques Rousseau (1712-1778), dar seguimento às reflexões já realizadas no século XVIII por Froebel (1782-1852) e Pestalozzi (1746-1827) sobre a renovação entendida como necessária à educação infantil (ARCE, 2002). Adolphe Ferrière (1879- 1960), pedagogo suíço foi um dos principais divulgadores do Movimento da *Escola Nova* no séc. XX, juntamente com Pierre Bovet (1878- 1965) e Edouard Claparède (1873-1940) fundou o *Institut Jean Jacques Rousseau* (1912) em Genebra. O *Institut Jean Jacques Rousseau*, considerado o núcleo irradiador do escolanovismo, recebeu a partir de 1919 outra presença muito importante para o desenvolvimento de pesquisas acerca de um modelo novo de educação: o epistemólogo Jean Piaget. Ferrière redigiu os 30 pontos da *Educação Nova*, publicados em 1915 na obra do pedagogo Faria Vasconcelos intitulada *Une École Nouvelle en Belgique*. Entre os principais autores do ideário escolanovista, além do grupo do *Institut Jean Jacques Rousseau*, podemos citar: John Dewey (1859-1952) nos

como uma resistência às tendências exclusivamente “passivas, intelectualistas e verbalistas da escola”, o Manifesto, defendido pelos “pioneiros” da educação nova ⁶⁵ se configura como o mais importante contraponto teórico à escola “tradicional” da época.

As críticas remetidas à pedagogia tradicional foram, gradativamente, originando uma forma diversa de compreender a educação (SAVIANI, 2008a, p. 6). As bases didático - pedagógicas da escola tradicional são metamorfoseadas pelas ideias pedagógicas escolanovistas, às quais podem ser resumidas sob o lema “aprender a aprender”:

[...] No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, esta concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criara uma situação de mudanças constantes [...] (SAVIANI, 2008b, p. 432).

As pesquisas realizadas por Demerval Saviani apontam que, acompanhando as formas de emergência do modo de produção capitalista no Brasil, o escolanovismo perpetra o entendimento de que a escola deve ser concebida como um instrumento importantíssimo na manutenção da ordem social, trabalhando em prol do consenso entre os membros da sociedade, ou seja, tendo como bandeira o lema “aprender a aprender” busca educar a classe trabalhadora para a aceitação das relações sociais de exploração em que se reproduz (SAVIANI, 2008b, p.432). Devido a este posicionamento, a Escola Nova é classificada como uma teoria não-crítica em educação, nessa classificação também se incluem outros ideários pedagógicos que possuem os mesmos pressupostos, mesmo que estas concepções não se refiram diretamente aos autores e ao movimento escolanovista (SAVIANI, 2008a, p.6).

Enquanto teoria não crítica e, após acompanhar as transformações ocorridas no modo de produção nas últimas décadas do século XX, o escolanovismo pode ser adequadamente denominado de “neo-escolanovismo” (SAVIANI, 2008b, p.433). A

Estados Unidos, Maria Montessori (1870-1952) na Itália e Alexander Neil (1883-1973) na Inglaterra.

⁶⁵ Dentre os educadores que defendiam os pressupostos da “escola nova” no Brasil estão: Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Paschoal Lemme (1904- 1997).

educação escolar é novamente ressignificada neste período, conseqüentemente, suas bases epistemológicas são alteradas, atualizando o sentido do lema “aprender a aprender”. Entre estas teorias pedagógicas remodeladas e que, desde então estão em voga no debate educacional, são destaque: “[...] o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista [...]” (DUARTE, 2007, p. 2).

Na compreensão de Newton Duarte (2011) o desenrolar deste revigoramento tem início a partir da década de 1980, com a disseminação da epistemologia e da psicologia genética⁶⁶ de Jean Piaget no Brasil, por meio do movimento construtivista (DUARTE, 2011, p. 33). O construtivismo⁶⁷ delineou relevante contribuição ao revigoramento do lema “aprender a aprender” nas teorias pedagógicas contemporâneas, mesmo que este lema não seja diretamente mencionado por seus autores. No livro *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2011), elaborado com base em sua tese de livre-docência, Newton Duarte aponta a tendência dos ideários pedagógicos contemporâneos em interpretar as ideias do psicólogo soviético Liev Seminióvitch Vigotski (1895 -1934) a partir de uma visão que as aproxima do lema “aprender a aprender” e, de modo conseqüente ao construtivismo. De acordo com Duarte, estas apropriações são equivocadas, pois, descaracterizam a psicologia desse autor ao aproximarem sua teoria com concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget e, o que é ainda mais grave: desempenham um papel ideológico importante para a “manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional” (DUARTE, 2011, p. 1).

⁶⁶ A psicologia genética de Jean Piaget concebe a apreensão do conhecimento como resultado de uma ação interativa entre o sujeito com o seu meio, a partir de estruturas existentes no sujeito. As estruturas pertencentes ao sujeito permitem, através do esforço deste, a assimilação do objeto de conhecimento, entretanto, o objeto pode oferecer alguma resistência a esta assimilação, gerando a necessidade da reorganização espontânea destas estruturas mentais: “[...] A assimilação é a integração de novos dados fornecidos pelo meio ao sistema de esquemas prévio que o sujeito organismo possui e a acomodação, por sua vez, é a alteração ativa desse sistema de esquemas (inclusive com a montagem de novo esquema de ação) para que haja assimilação dos novos dados fornecidos [...]” (PIAGET, 1982, p. 15).

⁶⁷ A matriz teórica do construtivismo se identifica com a obra de Jean Piaget, sobre esta relação e a origem do termo “construtivismo”, Saviani esclarece que: “[...] O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói conhecimentos. Esta aí a origem da denominação ‘construtivismo’ [...]” (SAVIANI, 2008b, p.435).

Analogamente ao que sucedeu com o escolanovismo, o construtivismo também sofreu mutações a partir do contexto da reestruturação produtiva verificada nas últimas décadas no Brasil, o que justifica a sua denominação como “neoconstrutivismo” (SAVIANI, 2008b, p.436). É facilmente observada esta metamorfose por meio do fato em que, raramente, as tendências pedagógicas construtivistas atuais se referem aos escritos de Jean Piaget ou seus seguidores. Entretanto, o neoconstrutivismo, mesmo que “sob outra roupagem”, continua a apregoar a adaptação dos indivíduos ao meio natural e material, ou seja, entendendo a educação como ferramenta de manutenção da ordem social vigente.

Nesse contexto, não podemos ignorar que, tanto o projeto teórico construtivista, quanto o escolanovista tem como base de sustentação posicionamentos valorativos. Concebemos que nestes posicionamentos estão contidos os princípios que tem norteado as principais críticas empreendidas aos conteúdos escolares na atualidade. Reiteramos ainda que estes princípios não se encontram presentes somente nos discursos dos intelectuais ligados à educação escolar, mas nas falas captadas por este trabalho e oriundas da própria classe trabalhadora frequentadora da escola pública. Tais princípios estão implícitos nos seguintes posicionamentos valorativos elencados por Duarte (2011):

1. [...] as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes seria até um obstáculo para a mesma [...] (DUARTE, 2011, p. 39).
2. [...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas [...] (DUARTE, 2011, p. 40).
3. [...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança [...] (DUARTE, 2011, p. 46).
4. [...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações [...] (DUARTE, 2011, p. 47).

Os quatro posicionamentos valorativos extraídos das reflexões de Duarte apresentam princípios que, em nosso entender, se correlacionam com as falas dos estudantes do Ensino Médio público sobre os conteúdos escolares. Essa influência se torna evidente quando estes consideram que necessitam estudar muitos conteúdos, que a carga horária de aulas é estafante e desnecessária, quando poderia se utilizar de pesquisas na internet para buscar “conhecimento”, o que lhes traria o mesmo resultado ou acarretaria em uma aprendizagem ainda maior do que nas aulas presenciais ministradas pelos professores.

Nos posicionamentos valorativos, aos quais enumeramos “1” e “2”, ainda fica claro como tem sido difundida a ideia de que é mais importante, “aprender a aprender” na sociedade contemporânea, do que apreender conhecimentos. Em suas justificativas acerca da evasão escolar e do baixo rendimento que apresentam, muitos jovens argumentam que necessitam, para se manterem no mundo do trabalho, de habilidades que lhes permitam trabalhar nos mais diversificados setores produtivos, enquanto que os conteúdos escolares são muito complexos e pouco aplicáveis nestas situações. Nesta crítica está contido o entendimento de que os conteúdos escolares não tem lhes auxiliado no desenvolvimento da capacidade de buscarem conhecimentos por si próprios.

Esse contexto de desqualificação dos conteúdos escolares lança a responsabilidade pelo desinteresse da classe trabalhadora em frequentar a instituição escolar, para a própria escola. Nos posicionamentos valorativos “3” e “4” é notória esta culpabilização, assim como nas narrativas dos estudantes trabalhadores que disparam críticas contra uma escola pública que não lhes prepara para a sociedade em constante transformação em que vivem. Os conteúdos escolares privilegiados pela escola, desatualizados e sem relação com a sua vida diária não acompanhariam a velocidade com a qual os conhecimentos adquirem ou perdem valor na sociedade contemporânea.

O lema “aprender a aprender” e seus posicionamentos valorativos, ao criticarem a escola “tradicional” e, ao realizarem este empreendimento em sintonia com a lógica da sociedade capitalista contemporânea, influenciam profundamente a concepção de currículo escolar. Quando apreendidas pelas novas gerações, atuam como armadilhas em que a classe trabalhadora acaba por se emaranhar, não permitindo que esta consiga vislumbrar seus interesses educacionais enquanto classe. Não estamos realizando aqui a defesa de que educação escolar, por meio

dos conteúdos curriculares, não deva gerar nos indivíduos a predisposição e a capacidade de buscar novos conhecimentos, o que intencionamos combater é a acusação de que o currículo escolar estaria impedindo este desenvolvimento. Nas palavras de Duarte, este “novo” currículo:

[...] Ao contrário do que propugnam os defensores do “aprender a aprender”, ele não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. Não é casual que o “aprender a aprender” venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda [...] (DUARTE, 2011, p. 187).

As tendências pedagógicas propagadas no cenário educacional contemporâneo, ao enfatizarem a necessidade de acompanhamento e adaptação, por parte da escola, aos recorrentes ajustes das economias locais às demandas mundiais, produzem a ilusão de que a educação escolar deveria estar diretamente a serviço das necessidades imediatas dos alunos. Tais ajustes influenciam a prática social dos indivíduos imersos no capitalismo e lhes impõem necessidades específicas, neste sentido, uma educação escolar de qualidade deveria ocorrer a “par e passo” com estas necessidades imediatas à prática social dos alunos pertencente à classe trabalhadora. Por isso, sob o ponto de vista curricular, este deveria partir da vida cotidiana dos alunos.

3.1.2 Os conteúdos escolares e a vida cotidiana

É corrente nas discussões acerca do estabelecimento dos conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar da escola pública, direcionado para o Ensino Médio, a constatação, por parte das tendências pedagógicas hegemônicas, que estes devem partir “daquilo que o aluno já sabe”, ou seja, do que já está presente em seu cotidiano. Da mesma forma, este currículo deve dar preferência para o ensino de conteúdos imanentes das necessidades vividas pelos jovens, isto é, das situações que se apresentam em seu cotidiano. Destarte, a referência para o estabelecimento de critérios para a “seleção” dos conteúdos escolares seria o meio imediato no qual vivem os indivíduos da classe trabalhadora. No entanto, o entendimento de que compreender o indivíduo a partir de seu meio, poderia

proporcionar uma definição destes sujeitos a partir da perspectiva de classe, como nos alerta KLEIN (2008) é uma visão equivocada:

[...] Embora as expressões “aluno da classe trabalhadora”, “aluno das classes populares” possam, à primeira vista, sugerir uma definição do sujeito a partir das determinações de classe, o que se deduz das detalhações posteriores a essas expressões é uma definição dos sujeitos a partir das condições de vida imediatas, ou seja, as condições locais de vida. Nesse sentido [...] [...] se reduz a “situar o indivíduo numa dada comunidade”: a favela, a roça [...] (KLEIN, 2008, p. 41).

Esta concepção que ilustra ser possível compreender as necessidades educacionais de uma determinada população enquanto indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, a partir do meio em que se reproduzem: “a favela”, “a roça” e, no caso da população específica que nos propomos a pesquisar neste trabalho, o bairro Vila Pioneiro, recai novamente, na realização de uma análise materialista “mecanicista”, ou, como critica Marx nas *T.F.*, uma análise materialista que, em suma, possui o mesmo “[...] defeito fundamental de todo o materialismo anterior – inclusive o de Feuerbach [...]” (T.1) (MARX, [1845] s/d, p. 208). A principal deficiência destas análises está no *status* que atribuem ao “meio” social, lhe outorgando papel determinante na formação dos indivíduos, fixando o modo como se reproduz a existência do indivíduo exclusivamente como “produto das circunstâncias”:

[...] A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado [...] (MARX, [1845] s/d, p. 208).

A formulação de um currículo escolar baseado nas necessidades impostas pelo meio em que vivem os estudantes da Vila Pioneiro, mesmo que esta reivindicação tenha como ponto de partida seus próprios anseios postos na cotidianidade, ao nosso entender, não contemplaria as reais necessidades educacionais desta população. As propostas de reformulação curricular sugestionadas tendo como base teórica as pedagogias do “aprender a aprender” partem de uma análise do cotidiano dos indivíduos da classe trabalhadora, similar àquela condenada por Marx na passagem supracitada, um diagnóstico que depreende os homens unicamente como produto das circunstâncias, pressupondo que os indivíduos são plasmados somente por influência de seu exterior. Nesta

condição, conteúdos escolares referentes às necessidades cotidianas imediatas da classe trabalhadora, bastariam ao trabalho educativo, pois aproximariam a escola destes indivíduos e lhe proporcionariam uma formação adequada ao cotidiano em que vivem.

Entretanto, este “esquecimento” nos lembra Marx não permite que captemos os homens também como sujeitos ativos em seu meio, os quais não podem ser deduzidos apenas das circunstâncias ou da educação que recebem. Nesse sentido, ao nos posicionarmos contrariamente às reformulações que propõem um currículo escolar baseado nas necessidades impostas pelo cotidiano, pressupondo os indivíduos unicamente como produtos das circunstâncias, também estamos assumindo uma concepção diversa destes postulamentos acerca da própria forma como o conceito de cotidiano é empregado em tais assertivas. O emprego do termo cotidiano inerente às falas que afirmam a necessidade da aproximação entre a escola e a vida cotidiana, em nosso entender, é realizado de forma superficial, sem uma reflexão mais apurada do que representa a esfera da vida cotidiana, enquanto espaço não apenas de reprodução, mas também de ação dos indivíduos no capitalismo.

O termo cotidiano é utilizado nas narrativas e nas teorias pedagógicas que temos problematizado como sinônimo de dia-a-dia. Ao afirmarem que a escola “deve se aproximar do cotidiano dos jovens da classe trabalhadora”, a escola e os conteúdos escolares são entendidos pelos próprios alunos como estranhos ao seu cotidiano, e o cotidiano, portanto é tido como:

[...] aquilo que acontece fora dos muros da escola, ou, pelo menos, fora da sala de aula [...] [...] em suma: é a vida. Nessas associações é comum um acento de valor negativo no pólo da escola e um acento de valor positivo no pólo do cotidiano. Por exemplo, fala-se nas formas naturais pelas quais o indivíduo lida com os problemas no cotidiano, com o objetivo de ressaltar o caráter artificial daquilo que é estudado na escola [...] (DUARTE, 2001, p. 76).

O cotidiano como sinônimo de dia-a-dia e caracterizando a própria “vida” dos indivíduos, também acaba sendo concebido como a própria realidade, ou seja, a vida “real” do indivíduo se reduz à esfera da vida cotidiana. Portanto, estabelecer um currículo escolar baseado nas necessidades “reais” da classe trabalhadora seria, da mesma forma, sinônimo de um currículo que busca construir uma ponte de ligação entre a vida cotidiana e a escola. É importante ressaltar que estas acepções também

evidenciam a crença de que os indivíduos são resultado apenas das circunstâncias e da educação que recebem.

Entretanto, concebemos que, além de não podermos situar os homens apenas como produtos de seu meio social, também não podemos deduzir que sua vida se reduz apenas à esfera da vida cotidiana. Enquanto produtores, além de produtos da realidade em que vivem, os homens se reproduzem na vida cotidiana, mas não podemos reduzir a totalidade de sua realidade à vida cotidiana. Por isso, é importante salientar que a concepção teórica sobre o conceito de cotidiano, a qual tomamos como ponto de partida de nossa análise é o conceito de vida cotidiana oriundo do pensamento materialista histórico e dialético da filósofa húngara Agnes Heller⁶⁸. De acordo com a formulação de HELLER (2004) a vida cotidiana:

[...] é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente [...] (HELLER, 2004, p. 17).

Assim como presumem os enunciados que reivindicam um currículo escolar mais próximo do cotidiano, a teoria marxista de Heller também afirma o cotidiano como a vida de todos os homens em qualquer época histórica em que se situem. A filósofa húngara atesta que o cotidiano e a cotidianidade estão presentes em todas as esferas de vida do indivíduo, sendo impossível que qualquer um destes consiga viver fora deles. Além disso, cada tempo histórico possui sua própria cotidianidade e cada grupo ou classes sociais vivem experiências diversas de cotidianidade.

A vida cotidiana possui um caráter heterogêneo, é constituída de partes orgânicas: trabalho, vida privada, lazer, descanso, etc. (HELLER, 2004, p. 18). Entretanto, a significação e o conteúdo da vida cotidiana se constituem hierárquicos e se modificam conforme o contexto das estruturas econômico-sociais, nas quais os homens estão inseridos. Portanto, se o homem já nasce imerso em sua cotidianidade, o seu desenvolvimento prescinde, em qualquer tempo histórico da aquisição de todas as habilidades imprescindíveis para esta vida cotidiana. Ou seja,

⁶⁸ Agnes Heller, filósofa húngara, integra a chamada Escola de Budapeste, formada pelos discípulos mais próximos do filósofo Georg Lukács. Entretanto, na atualidade Heller tem publicado obras que apresentam considerável distância entre seu pensamento e pressupostos da teoria marxiana.

se o indivíduo já nasce inserido em uma sociedade dividida em classes e, pertence à classe trabalhadora, se torna indispensável para ele dominar instrumentos imanentes às necessidades imediatas do cotidiano desta camada social. É no grupo em que vive, podemos citar como exemplo a família, que o homem aprende os elementos da cotidianidade (HELLER, 2004, p.19). Até este ponto ainda é possível estabelecer uma semelhança entre a teoria marxista helleriana e os discursos contemporâneos formulados sobre os conteúdos escolares.

Entretanto, o ponto crucial a partir do qual podemos começar a distinguir a concepção cotidiana de Heller, daquela estabelecida nos discursos correntes sobre os conteúdos escolares, pode ser deduzido da postulação helleriana de que o indivíduo é “sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (HELLER, 2004, p.20). O homem, como ser particular aprende as relações sociais como dispositivos que garantam sua existência, estas necessidades humanas se tornam conscientes no indivíduo enquanto necessidades do “Eu”:

[...] A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do “Eu”. Sob este aspecto, não há diferença no fato de que um determinado “Eu” identifique-se em si ou conscientemente com a representação dada do genericamente humano, além de serem também indiferentes os conteúdos das necessidades do “Eu” [...] [...] Todo conhecimento do mundo e toda pergunta acerca do mundo motivados diretamente por esse “Eu” único, por suas necessidades e paixões, é uma questão da particularidade individual [...] (HELLER, 2004, p.20-21).

Esta particularidade individual inerente a todo ser humano é o motor que impulsiona a apropriação dos rudimentos do meio social ao qual ele faz parte, o que ocorre é um movimento particular de apropriação do que se constitui como dado genericamente humano. Por isso, este é o ponto de partida para a formação dos indivíduos, a apropriação particular do que é genericamente humano, isto é, a “unicidade” entre particularidade e genericidade (HELLER, 2004, p.21). A condição de seres vivos não é suficiente para a formação dos homens enquanto indivíduos, para tanto, é preciso que estes desempenhem ações que reproduzam individualmente a realidade produzida pela humanidade historicamente. Nesse sentido, podemos afirmar que, reprodução individual não é sinônimo de reprodução do gênero humano, entretanto, ambas são necessariamente sociais, pois o genérico:

[...] está “contido” em todo o homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. Assim, por exemplo, o trabalho tem frequentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se

trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) – é sempre atividade do gênero humano [...] (HELLER, 2004, p.21).

Apesar de o indivíduo conter em si a particularidade e o humano-genérico, esses dois elementos funcionam em si, mas nem sempre são elevados à consciência, pois: “[...] os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana [...]” (HELLER, 2004, p.23). Na vida dos homens a elevação do indivíduo ao gênero é uma experiência que a maioria destes não realiza, por isso, continuam a manter-se como “muda unidade vital de particularidade e genericidade” (HELLER, 2004, p.23). A muda coexistência entre particularidade e genericidade apenas pode ser superada a partir do conhecimento do próprio “Eu”, quando a particularidade se eleva à esfera da genericidade, isto é, do humano-genérico (HELLER, 2004, p.24).

A elevação ao humano-genérico não deve ser encerrada como a supressão da particularidade, o que ocorre é que as motivações particulares (sentimentos, paixões, escolhas, etc.) se dirigem para seu exterior, na tentativa de realização do humano-genérico. A vida cotidiana, ao entender de Heller é repleta de situações que exigem efetivação de escolhas, utilizando o campo da moral como exemplo, a filósofo explica que estas decisões podem ser indiferentes sob a perspectiva moral ou estarem motivadas moralmente e, será mediante estas escolhas que os homens poderão com maior fluência elevar-se ao humano-genérico:

[...] Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade [...] (HELLER, 2004, p. 24).

O conhecimento do próprio “Eu” e a assimilação das motivações humano-genéricas permitem que o homem adquira a capacidade de tomar decisões conscientemente e elevar-se acima da cotidianidade. Esse comportamento é caracterizado por escolhas, decisões, nas quais os indivíduos concentram todas as suas forças e na vinculação consciente com a situação escolhida e, mormente, com as suas consequências. Além disso, é imprescindível que nestas decisões esteja empregada a *inteira individualidade humana* (HELLER, 2004, p. 27). Por “inteira

individualidade”⁶⁹ Heller compreende que a particularidade individual de cada homem deve estar dissolvida na atividade humano-genérica, ou seja, em sua escolha consciente e autônoma. Entretanto, na esfera da cotidianidade não é possível a existência deste comportamento, já que este entraria em contradição com a própria estrutura da cotidianidade (HELLER, 2004, p. 25).

A possibilidade de que os homens aglutinem todas as suas energias em cada escolha que lhe é posta não se efetiva na estrutura da cotidianidade, assim como são inviabilizadas as escolhas praticadas por indivíduos “inteiros” (HELLER, 2004, p. 25). Como a vida cotidiana é heterogênea, requerendo as capacidades humanas em vários segmentos, mesmo que nenhuma capacidade com o emprego exclusivo de energias, o único meio para a superação parcial ou total da particularidade é a homogeneização (HELLER, 2004, p. 25). A categoria homogeneização é aqui empregada com o significado de “síntese” das condições necessárias da superação dialética da esfera da cotidianidade:

[...] Significa, por um lado, que concentremos toda a nossa atenção *sobre uma única questão* e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior; e, por outro lado, que empregamos nossa *inteira individualidade humana* na resolução dessa tarefa [...] [...] E significa, finalmente, que esse processo não pode se realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica [...] [...] Apenas quando estes três fatores se verificarem conjuntamente é que podemos falar de uma homogeneização que se eleva totalmente acima da cotidianidade para penetrar na esfera do humano-genérico [...] (HELLER, 2004, p. 27).

A homogeneização voltada ao humano-genérico e a conversão do homem em “homem inteiro” por meio da suspensão da particularidade individual acaba se tornando raramente realizável para a maioria dos homens, grande parte da humanidade está restrita às objetivações que caracterizam a vida cotidiana. Heller estabeleceu uma diferenciação entre o que caracterizam as objetivações da vida cotidiana e o que caracterizam as objetivações não cotidianas. As objetivações da vida cotidiana são constituídas pela linguagem, objetos, usos e costumes e, denominadas por Heller de objetivações genéricas em si (DUARTE, 2001, p. 68). As objetivações não-cotidianas são constituídas pelas esferas da arte, filosofia, a

⁶⁹ A expressão “inteira individualidade humana”, como explica a própria Agnes Heller é uma decorrência da influência presente em sua teoria acerca do cotidiano, do pensamento do filósofo Georg Lukács (1885-1971). Lukács compreende o “homem inteiro” [“ganze Menschen”] como aquele homem que é capaz de intervir na cotidianidade (HELLER, 2004, p. 27).

ciência e a política e, denominadas de objetivações genéricas para-si (DUARTE, 2001, p. 69).

Os grandes artistas, cientistas e estadistas são casos de indivíduos cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e possuem a capacidade de realizar estes afetos, constituindo-se em indivíduos para-si. O restante dos homens ou, quase que a maioria deles, se mantém como indivíduos em-si enquanto se reproduzem imersos em uma existência “muda”, configurada pela coexistência entre particularidade e genericidade (HELLER, 2004, p. 28).

Mesmo que os grandes estadistas, cientistas, artistas e revolucionários vivam na esfera da vida cotidiana e, a particularidade-individual caracterize cada um deles, é na realização de seu trabalho, enquanto atividade básica da cotidianidade que promovem a suspensão da particularidade. Eles estabelecem uma relação dialética com a cotidianidade por meio da realização de atividades laborativas nas quais, existe a possibilidade de que todos seus sentimentos e sentidos sejam aflorados, manifestando todos os elementos imediatos da esfera individual, assim como os elementos constitutivos do cotidiano (HELLER, 2004, p. 28-29). Esse processo sintetiza na obra ou, no resultado de seu trabalho: o singular, a particularidade e a genericidade, ou seja, o cotidiano acaba por compor o não-cotidiano:

[...] Tão somente durante as fases produtivas essa particularidade é suspensa; e, quando isso ocorre, tais indivíduos se convertem, através da mediação de suas individualidades, em representantes do gênero humano, aparecendo como protagonistas do processo histórico global. O estadista que deve convencer às pessoas do seu meio, à multidão e levá-las consigo à ação, ou que tem de influir nos soldados para que tendam a um determinado objetivo, ou de resolver situações complicadas prevendo suas consequências, esse estadista eleva-se acima de si mesmo, deixa de levar (por assim dizer) por sua força “invisível” que, com frequência, chama-se de inspiração, mas que é tão somente a força elevadora da decisão humano-genérica. O artista parece guiado por uma mão “invisível”, de tal modo que produz em sua obra algo diverso daquilo que se propunha produzir; é arrastado pela força da objetividade, que extirpa da sua criação tudo aquilo que, em seu projeto, pertencia ainda ao individual-particular [...] (HELLER, 2004, p. 29).

O momento da inspiração e da criação proporciona a elevação da cotidianidade, sem representar a anulação do cotidiano, não existe a negação total do cotidiano, apenas uma elevação ao não-cotidiano e este, dialeticamente retorna ao cotidiano. Entendemos que este é o ponto culminante da distinção teórica à qual

evidenciamos existir entre, o conceito de cotidiano inerente às atuais críticas aos conteúdos escolares e o entendimento de vida cotidiana que postulamos a partir das reflexões de Agnes Heller: o fato de que a vida humana não se restringe à esfera da vida cotidiana postulada pela filósofa húngara, ou seja, a decorrência de que não é possível a vida humana sem vida cotidiana, mas que reduzir a vida dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é a restringi-la ao reino das necessidades, pois esta é apenas uma das esferas da realidade (DUARTE, 2001, p.77).

Na teoria helleriana a categoria cotidiano não está inserida em um desenvolvimento de estudos a respeito da educação escolar ou dos conteúdos escolares propriamente ditos. Esta correspondência pode ser verificada em escritos⁷⁰ publicados pelo professor Newton Duarte, quando este realiza incursões no pensamento de HELLER e outros pesquisadores oriundos da denominada “Escola de Budapeste”⁷¹. Em suas pesquisas, DUARTE postula a tese de que cabe à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano (DUARTE, 2001 e p. 77).

Para que a educação escolar assuma o posto de mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, contribuindo com o processo de superação da vida cotidiana, é necessário a realização de um movimento contrário àquele do relativismo epistemológico e cultural que caracteriza as correntes pedagógicas hegemônicas na atualidade. Duarte afirma, a partir da perspectiva pedagógica histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, que a apreensão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por meio da escola, propiciam ao indivíduo em formação o conhecimento necessário para que ele possa compreender o mundo em que vive a partir de um nível de complexidade que a vida cotidiana não lhe oferece (DUARTE, 1993).

A escola deve trabalhar com o conhecimento científico, não apenas com saberes e informações que podem ser aplicados imediatamente ao cotidiano do aluno, inclusive, a maior parte do conteúdo científico aprendido na escola não será

⁷⁰ Podemos citar como exemplo as seguintes obras: *A Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação dos indivíduos* (1999) e *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* (2008).

⁷¹ Além de Georg Lukács (1885-1971), a Escola de Budapeste é composta pelos seus principais discípulos: Ferenc Fehér (1933-1994), Gyorgy Márkus, Agnes Heller e Giorgy Mihály Vajda.

aplicado pelo estudante em seu cotidiano. Tal indicação não significa menosprezar o saber que o aluno já possui ou a cultura popular, mas auxiliar o aluno, através do ensino dos conteúdos científicos mais desenvolvidos a superar concepções de mundo apenas baseadas na cotidianidade, oriundas de uma visão superficial e imediatista da realidade. DUARTE reafirma o papel central da educação escolar na apropriação de um conhecimento mais profundo da realidade objetiva pelos alunos, posto que no:

“[...] desenvolvimento da personalidade por meio do conhecimento mais profundo da realidade objetiva (incluídas nestas ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento) evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão da sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos [...]” (DUARTE, 2008, p. 82).

Os estudantes do Ensino Médio, somente conseguirão realizar um salto para além da visão superficial que possuem de sua própria realidade, compreendendo que esta não é composta apenas pela vida cotidiana, mas se constitui complexa, a partir do contato e apreensão das formas mais desenvolvidas de conhecimento. Estes saberes mais desenvolvidos possuem validade universal para o gênero humano, devendo ser transmitidos pela escola, pois representam os conhecimentos mais ricos que a humanidade vem desenvolvendo ao longo de sua história (DUARTE, 2008). Portanto, enquanto conhecimento universal expressam as leis que regem determinados fenômenos cuja validade é universal, se constituindo como conhecimento objetivo (SAVIANI, 2003, p. 64). É mediante a apropriação destas produções culturais humanas, das objetivações produzidas de forma mais desenvolvida pelo homem que este se incorrerá na possibilidade de elevar-se à condição de humano-genérico (DUARTE, 2011, p 138).

Ao indicar que a educação escolar deve mediar a ascensão às esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, DUARTE preconiza que a escola deve produzir necessidades, ou carecimentos não-cotidianos nos alunos (DUARTE, 1993). Os conteúdos escolares possuem função central para que esta finalidade possa ser atingida. Nesse contexto, a seleção dos conhecimentos que deverão ser ensinados é fundamental, além da escolha mais adequada para a forma como estes conteúdos serão direcionados pela escola, ou seja, a relação entre conteúdo e forma

não pode ser desconsiderada pelo trabalho educativo. Os conteúdos escolares que resultam das formas mais desenvolvidas do saber humano, ou seja, que refletem a realidade objetiva existente, também podem ser entendidos como os conteúdos “clássicos” inerentes aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Porém, o termo “clássico” direcionado aos conteúdos que devem estar presentes na atividade educativa não deve ser compreendido como sinônimo de tradicional ou como oposição ao que é considerado moderno na atualidade:

[...] Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência [...] (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

Os conhecimentos clássicos transmutados em conteúdos escolares e direcionados pela escola pública, em nosso entender, tem sido criticados justamente por que a própria classe trabalhadora não tem conseguido perceber que estes, possuem em si, o caráter de permanência e referência para o gênero-humano. As acusações de que estes conhecimentos curriculares são demasiado tradicionais e já se encontram ultrapassados, ou de que estes deveriam abrir espaço para a inserção no currículo de atividades que resultem no desenvolvimento de habilidades e na aprendizagem de técnicas que poderiam ser aplicadas na resolução dos problemas que se apresentam diariamente à classe trabalhadora, também nos parecem partir de uma supervalorização da cotidianidade. Nesse contexto, os conhecimentos clássicos tem sido secundarizados nas reformas propostas ao currículo escolar, limitando a validade do conhecimento à utilidade que possam vir a possuir ou não na vida cotidiana.

Essa concepção que exalta a correspondência entre os conteúdos escolares e o cotidiano se constitui como uma armadilha para a classe trabalhadora, pois acarreta na reprodução das desigualdades sociais e na naturalização desta condição. A percepção de que o currículo escolar deveria ser atualizado, pois tem seu limiar em períodos históricos passados, já distantes do novo tempo em que vivemos, priorizando conhecimentos que se aproximem das mudanças apresentadas nesta nova configuração social visa à Introdução do concluinte do ensino básico no

mercado de trabalho, ou à permanência como mão-de-obra a ser explorada pelo capital daqueles que já se encontram inseridos no mundo do trabalho. A construção de uma sociedade coesa por meio do que seria transmitido às novas gerações pelos conteúdos escolares e, apregoada por esta perspectiva, pretende camuflar o antagonismo de classes típico da sociedade capitalista.

Este é o alerta presente nos escritos marxistas de Newton Duarte sobre o esvaziamento de conteúdos que a sociedade contemporânea, paulatinamente, tem processado na educação brasileira no momento em que se abstém de orientar a formação das novas gerações em direção à luta pela superação da alienação da vida cotidiana. Portanto, antes de encerrarmos a presente discussão sobre a relação existente entre os conteúdos escolares e o cotidiano, precisamos ainda, desvelarmos o lugar que a categoria alienação possui na vida cotidiana, na busca da compreensão de como os conhecimentos clássicos, sob a forma de conteúdos escolares serão capazes de contribuir com a sua superação.

Agnes Heller acrescenta ao debate sobre a estruturada da vida cotidiana a constatação de que as formas necessárias para a manutenção desta estrutura não podem cristalizar-se em absoluto, é imprescindível que deixem espaço para o movimento individual, caso contrário, somente permanecerá a possibilidade da alienação na vida cotidiana, pois, “de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência “muda”, em-si, de particularidade e genericidade” (HELLER, 2004, p. 37). Na cotidianidade os seres humanos se orientam pela execução pertinente de seus “papéis” conformados pelas normas sociais vigentes, por isso, em sua maioria se encontram alienados. No entanto, mesmo que apresente condições favoráveis à alienação, a estrutura da vida cotidiana não é necessariamente alienada (HELLER, 2004, p. 38).

As formas de pensamento e o comportamento produzidos na esfera da cotidianidade suportam em si a possibilidade de consentir ao indivíduo um espaço de movimento no qual o ser humano possa manifestar-se como unidade consciente do humano-genérico e do individual-particular. Durante essas oportunidades, o indivíduo se apresenta como “essência unitária das formas heterogêneas de atividade próprias da cotidianidade” e nela se objetiva, por isso, as formas de atividade da cotidianidade não aparecem como formas alienadas (HELLER, 2004, p. 38). Em cada época histórica existem graus diferentes de possibilidade de desenvolvimento do humano-genérico para os indivíduos, sua efetivação está

atrelada à alienação que se produz nesta sociedade a partir de sua estrutura econômica. Segundo HELLER, no capitalismo aprofundou-se a alienação na cotidianidade a tal ponto que, esta se dissipou e penetrou nas outras esferas da vida humana, ficando cada vez mais difícil o acesso ao humano-genérico (HELLER, 2004, p. 39). Mesmo a ocorrência de manifestações de alienação na arte, na ciência e na filosofia não pode ser atribuída à própria estrutura da vida cotidiana, devem ser reputadas à estrutura econômica da sociedade vigente:

[...] Repetimos: a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano [...] (HELLER, 2004, p. 39).

Nas circunstâncias sociais em que vivemos percebemos a existência de um abismo entre a produção genérica e a participação consciente dos homens nesta produção, também evidenciamos que a profundidade deste abismo nos parece quase que insuperável, principalmente, quando nos debruçamos sobre as condições educacionais escolares em que se reproduz a classe trabalhadora. Porém, nossa análise teórica parte do não esquecimento salientado por Marx de que os homens não são apenas produtos das circunstâncias e, portanto, assim como também nos lembrou Agnes Heller, a possibilidade de superação da cotidianidade alienada está aberta a qualquer ser humano. É nesse contexto de possibilidade da não-alienação, que afirmamos, juntamente com as reflexões de DUARTE, a indispensável presença dos conteúdos mais desenvolvidos no currículo escolar.

Não estamos propondo que estes conteúdos viabilizariam a todos àqueles que frequentem o Ensino Médio na escola pública que se tornem cientistas, filósofos ou artistas, pois, não é necessário, essencialmente, ser cientista, filósofo ou artista para suspender a cotidianidade. Entretanto, defendemos a presença do conhecimento na escola e interpretamos as críticas realizadas pelos alunos do Ensino Médio público como resultado da cotidianidade alienada em que reproduzem suas existências na sociedade capitalista. As falas que, em sua maioria, compõem as críticas e indicações realizadas pela comunidade escolar do CESAF, quanto aos conteúdos escolares que devem ser privilegiados no Ensino Médio, não podem ser tomadas apenas como uma ilusão provocada pela vida cotidiana da classe trabalhadora, também seus fundamentos devem ser apontados, caso contrário,

recairíamos novamente em uma visão dos fatos pautada em uma inversão materialista “mecanicista”, assim como nos apontou Marx nas *T.F.*:

[...] Feuerbach parte do fato da auto-alienação religiosa, do desdobramento do mundo em um mundo religioso, imaginário e outro real. Sua tarefa consiste em decompor o mundo religioso em uma base terrena. Não vê que, uma vez realizado este trabalho, o principal continua por fazer. Na realidade, o fato de que a base terrena se separe de si mesma e fixe nas nuvens um reino independente só pode ser explicado através da dilaceração interna e da contradição desse fundamento terreno consigo mesmo. Este último deve, portanto, primeiro ser compreendido em sua contradição e em seguida revolucionado praticamente mediante a eliminação da contradição. Por conseguinte, depois de descobrir, por exemplo, na família terrena o segredo da sagrada família, é preciso criticar teoricamente aquela e transformá-la praticamente [...] (MARX, [1845] s/d, p. 209).

Na *T.4* Marx aponta a necessidade de se romper com o método materialista de Feuerbach, buscando os fundamentos da auto-alienação religiosa no próprio mundo dos homens, “passa da crítica da doutrina materialista das mudanças das circunstâncias para a crítica da doutrina materialista da religião” (LABICA, 1990, p. 96). A auto-alienação não ocorreria se o mundo religioso pudesse ser compreendido a partir, apenas, de sua base terrena, pois este seria um fato, portanto, compreender a alienação religiosa enquanto decorrência de uma “reduplicação” do mundo: mundos dos homens e mundo religioso é uma explicação reducionista da questão. É necessário “dilacerar” este fundamento “mundano”, desvelando suas contradições internas para compreender por que o mundo é desdobrado. E, após este movimento compreendê-lo e revolucioná-lo.

Este é o sentido da análise teórica que nos propomos a realizar a partir da essência das falas da classe trabalhadora sobre a relação entre os conteúdos escolares e sua cotidianidade. Para que a situação escolar da classe trabalhadora possa ser transformada praticamente, primeiramente, precisamos compreendê-la em suas contradições para, em seguida, revolucioná-la.

3.2 A classe trabalhadora e a função social da escola

A partir deste momento do texto, dando prosseguimento à análise teórica das formulações mais recorrentes nas narrativas da classe trabalhadora, sobre a formação escolar que tem recebido, nos deteremos à discussão sobre a crítica

remetida ao não cumprimento da função social da escola pública. Além dos conteúdos escolares serem apontados como desconectados do cotidiano dos alunos, também a escola pública, em sua totalidade, é assinalada como distante da realidade do aluno e, devido a esta inadequação não tem cumprido com a função social que lhe é atribuída.

A educação escolar de nível médio direcionada pela escola pública tem carregado a incumbência de, conforme a LDB 9394/96, propiciar aos jovens pertencentes à classe trabalhadora uma formação que lhes prepare para o mundo do trabalho e que, em contrapartida, também lhes oportunize adentrar ao ensino superior. Esta “dualidade” impingida ao Ensino Médio público tem sido amplamente discutida no cenário educacional brasileiro, tanto por aqueles que a apoiam, quanto para aqueles que diagnosticam a impossibilidade da realização de ambas as tarefas por parte do sistema público de ensino.

Os dados e estatísticas que apresentamos nos capítulos anteriores, apontaram que menos de 20% dos estudantes que concluíram a Educação Básica no país tem ingressado no Ensino Superior e que, em relação à procura pela realização de matrículas no Ensino Médio, a busca por este nível de escolarização tem diminuído.

Em nossa pesquisa, optamos por ouvir as constatações daqueles que se encontram diretamente inseridos neste processo de formação: os estudantes e a comunidade escolar. Como explicitamos nos capítulos anteriores, as reivindicações da classe trabalhadora, predominantemente, enunciam que esta formação deveria enfatizar a aprendizagem técnica e profissionalizante, contribuindo com sua preparação para atuar no mundo do trabalho. Em menor intensidade, mas não ausentes do debate, estudantes e professores exigem a melhoria da qualidade do ensino nas instituições públicas de Ensino Médio, incluindo reformas na estrutura física das escolas, compra de equipamentos e materiais, investimento na formação e contratação de professores, etc.. Este grupo requer a elevação do nível da formação escolar para que os jovens egressos do Ensino Médio tenham condições de concorrer, de forma igualitária, com os estudantes das escolas privadas nos concursos vestibulares e outros concursos públicos.

3.2.1 A escola pública e a realidade

A realização de uma análise teórica acerca do distanciamento evidenciado e censurado entre a realidade dos alunos do Ensino Médio e a escola pública que frequentam, requer, inicialmente, que realizemos algumas considerações sobre a compreensão da categoria “realidade” que nos parece estar presente em tais alegações.

Afirmar a existência de uma distância entre duas realidades, neste caso, a escola e seus alunos, nos impele a inferir, e é justamente esta a conclusão que tem sido apresentada de forma corrente nas falas captadas por esta pesquisa, que a escola deveria ser reorganizada para que pudesse fazer parte da realidade de seus alunos. A organização do trabalho escolar deveria tomar como ponto de partida a realidade de seus alunos e inserir-se nela. Já realizamos uma esclarecimento sobre a paridade que entendemos existir entre os conceitos de “dia-a-dia” e “cotidiano” presentes nestas assertivas. Possuímos o mesmo entendimento sobre a proximidade entre os conceitos de “cotidiano” e “realidade” intrínsecos nas falas da classe trabalhadora: a vida cotidiana constituiria a realidade.

A noção de realidade presente nos ideários pedagógicos do “aprender a aprender” e nas constatações imediatistas da sociedade em geral, acrescenta que o real de uma dada classe social é o cotidiano que possui enquanto membro de uma determinada classe. Portanto, é imprescindível situar este indivíduo historicamente e, somente esta metodologia seria capaz de esclarecer qual a realidade deste aluno. Qual seria, então, a partir desta concepção, a realidade da maioria dos alunos que frequentam a escola pública? Sua realidade seria aquela que possuem os alunos que advêm das classes menos favorecidas economicamente na sociedade, a qual se afigura de forma diferente, de acordo com as especificidades da comunidade em que vivem. A pesquisadora Lígia Klein (2008), nos adverte que esta compreensão de homem historicamente situado, a partir do meio que lhe é imediato, é uma compreensão reducionista da questão:

“[...] Essa compreensão tem derivado da ideia de que a apreensão do sujeito é tanto mais concreta e, portanto, histórica, quanto mais intenso o esforço de descrever, minuciosamente, as especificidades do seu ambiente imediato: o lugar onde vive, com quem vive, os usos e costumes de sua gente, e assim por diante. Não é exagero afirmar que, em alguns casos, o nível de exigência dessa contextualização é tal que se procura, por exemplo, determinar se a roça de localiza no Paraná ou no Nordeste, se a favela é a do Capanema, em Curitiba, ou da Rocinha, no Rio de Janeiro [...]” (KLEIN, 2008, p. 41- 42).

O aluno oriundo da classe trabalhadora e suas necessidades educacionais não podem ser deduzidos apenas e, de forma imediata do meio social em que vivem. Não podemos considerar que apreendemos a identidade dos alunos procedentes das famílias da classe trabalhadora por que os tomamos a partir da realidade do bairro onde vivem e da fábrica onde trabalham, analogamente, não podemos compreender a escola pública destinada à classe trabalhadora a partir dos alunos que a ela frequentam. A realidade em que vivem os alunos do CESAF não pode ser abstraída somente da condição imediata em que se encontram, ou seja, pelo fato de que reproduzem sua existência em um bairro de formação, predominantemente operária. Da mesma forma, o conhecimento da realidade do CESAF não pode ser deduzido apenas do fato de que este está situado no bairro Vila Pioneiro. Percursos analíticos que partem de tais pressuposto, conduzem à análises que acabam por abstrair todo o conjunto de relações sociais que determinam a existência do objeto pesquisado, no caso, o entendimento da classe trabalhadora sobre o ensino que é viabilizado através da escola pública. Ainda nas palavras de Klein:

“[...] A dificuldade de apreensão de qualquer dado da realidade humana não está em se pesquisar um fato particular, mas na tentativa de explicá-lo apenas pelas relações internas a esse mesmo universo particular. A dificuldade resulta do fato de, nessa análise, se abstrair o conjunto das relações efetivamente constituidoras dos próprios elementos pesquisados e que, embora possam manifestar-se no interior desse campo restrito, não têm nele a sua origem [...]” (KLEIN, 2008, p. 49).

O percurso histórico de constituição do CESAF e da comunidade escolar que o circunda, exposto anteriormente, não é, isoladamente, suficiente para explicar a realidade em se encontram os jovens que frequentam o Ensino Médio na instituição. Analogamente, a situação em que vivem estes jovens na contemporaneidade não pode ser explicada, somente enquanto resultado destas circunstâncias, conformadas localmente ao longo da história do bairro Vila Pioneiro e do município de Toledo-PR. Ao apresentarmos apontamentos históricos sobre a realidade atual específica da comunidade escolar do CESAF, não estamos avalizando que este seria o método mais adequado para situar esta população historicamente. Se este fosse o nosso intuito, estaríamos negando o método marxiano que entendemos nos conduzir ao desvelamento do real, bem como estaríamos recorrendo àquele mesmo método do qual se valeu Feuerbach e é

criticado nas *T.F.* Estaríamos nos amparando em uma “percepção sensível” a respeito da realidade da população toledana, embasada em uma compreensão de sensibilidade passiva e descolada da atividade prática “humano-sensível”, sobre a qual Marx desfere sua crítica na *T. 5* (MARX, [1845] s/d, p. 209).

Logo, como assinala KLEIN (2008) o principal obstáculo que impede a apreensão do objeto estudado não reside no fato de realizarmos um recorte da realidade vigente e analisarmos um objeto em particular. O principal impedimento é empreender uma análise que retém a investigação nas determinações internas ao próprio objeto (KLEIN, 2008, p. 49). A situação em que se encontram os alunos e a escola no município de Toledo-PR na atualidade, não poderá ser compreendida somente a partir de uma análise interna desta condição e das relações sociais que se estabelecem internamente a esse processo, sua realidade é o conjunto das relações sociais como um todo, como afirma Marx ao refletir sobre a essência religiosa e a essência humana na *T.6*:

[...] Feuerbach dilui a essência religiosa na essência humana. Mas a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais.

Feuerbach, que não empreende a crítica dessa essência real, vê-se, portanto, obrigado:

1- a fazer caso omissa da trajetória histórica, fixar o sentimento religioso em si mesmo e pressupor um indivíduo humano abstrato, isolado;

2- nele, a essência humana só pode ser concebida como “espécie”, como generalidade interna, muda, que se limita a unir naturalmente muitos indivíduos [...] (MARX, [1845] s/d, p. 209).

Na passagem supracitada, Marx identifica o materialismo feuerbachiano com a essência religiosa que este mesmo busca refutar. Parte de uma “antropologia naturalista” para resolver o “mistério da teologia” (LABICA, 1990, p. 114). Marx examina que Feuerbach continua a compreender, assim como o fez em relação ao sentimento religioso, a essência humana como resultado do meio em que vive, sem perceber o homem em seu contexto social determinado no qual, além de existir, também age, isolando o indivíduo das relações sociais historicamente construídas pelos homens por meio de suas atividades. Portanto, a “essência humana” se configura como ponto de partida para a realização de uma investigação acerca de sua realidade, não como resultado deste projeto, mas como produtor e produto de sua realidade ao mesmo tempo. Partimos das críticas e insatisfações manifestadas pela comunidade escolar do CESAF em relação à formação escolar de nível médio

que tem sido produzida nesta instituição, entretanto, em hipótese alguma inferimos que a situação atual em que se encontra o CESAF e, que os motivos pelos quais vem recebendo críticas não possuem sua origem localmente. Compreendemos que, esta situação é resultado das relações sociais em âmbito nacional e internacional, das quais o CESAF também é parte e, que compõem a realidade existente como um todo.

Consideramos necessário ainda, em relação à discussão que estamos realizando sobre o “constatado abismo existente entre os alunos e a escola pública”, o esclarecimento da seguinte questão: existe um conjunto de realidades? Elaboramos este questionamento tendo como critério fundante as próprias falas mais recorrentes captadas em nossa pesquisa. Pois, se a escola deve estar organizada, a partir da realidade do aluno da classe trabalhadora, nos parece estar implícito a esta ratificação que, a escola pública tem focado a realidade dos alunos pertencentes à outra classe social, ou seja, a classe burguesa. Além disso, ainda podemos concluir que esta asseveração não excluiria a possibilidade de existência de muitas outras realidades, já que, as especificidades da classe trabalhadora que vive na Vila Pioneiro em Toledo-PR e em outras regiões do país não podem ser consideradas idênticas, acarretando em configurações diversas de realidade. Nesse sentido, expressões como: “a escola deve se integrar à realidade do aluno” ou “a escola pública e o Ensino Médio estão distantes da vida dos jovens”, nos remetem à existência de uma pluralidade de realidades. A realidade estaria, então, fragmentada em muitas partes, e estas partes corresponderiam ao mesmo número possível de ambientes diversos em que o gênero humano poderia habitar:

“[...] E fragmentada não por que considera partes ou elementos simples dessa realidade, mas por que os toma (partes ou elementos) em si mesmos. Fragmentada por que pretende apreender o aluno a partir de sua comunidade, mas faz dessa comunidade uma ilha, isolada de todo o corpo de relações em que se organiza a existência humana. Assim, ilhada do todo, não apenas deixa de apreender a realidade da comunidade, como também não apreende a realidade do aluno, dado que ambos só adquirem realidade num contexto muito mais universal [...]” (KLEIN, 2008, p. 56).

A busca pela compreensão do aluno a partir de sua comunidade, assim como o entendimento de que a escola precisa estar submetida às especificidades desta comunidade, tomada isoladamente, enquanto uma realidade que se mantém por si mesma acaba por gerar um efeito contrário àquele que se pretende alcançar com tal ação. Considerar os ambientes e as diferenças existentes entre alunos que

pertencem à classes sociais distintas, como realidades em si mesmas, mais uma vez, realizando uma análise que isola o objeto de análise do restante das relações em que se organiza a existência humana, acaba por afastar ainda mais a escola da realidade do aluno, já que estes partilham, inevitavelmente, de uma mesma realidade.

Não existem inúmeras “realidades”, mesmo a única realidade existente não está fragmentada em várias outras que subsistam por si mesmas, ou que existam como um fim em si próprias. Por conseguinte, assim como Marx sustenta na *T.7* que Feuerbach não percebeu que o “sentimento religioso” é “um produto social” e que os indivíduos aos quais ele se refere se reproduzem em uma “forma determinada de sociedade” (MARX, [1845] s/d, p. 209), aqueles que preconizam a correspondência imediata entre a escola e os alunos contribuem para que os alunos se distanciem ainda mais do conhecimento da realidade concreta da qual eles fazem parte. Consideramos que esta não deve ser a função social da escola na forma “determinada de sociedade” em que vivemos.

3.2.2 A função social da escola

Para iniciarmos o debate com as formulações que pressupõem o não cumprimento da função social da escola pública na contemporaneidade, atestamos que estas prerrogativas que apontam o “fracasso” do Ensino Médio vinculado à escola pública no Brasil, desconsideram as múltiplas relações e determinações nas quais, esta tem se delineado. Ao afirmarem que a escola não tem formado os trabalhadores satisfatoriamente, uma vez que, não tem proporcionado o ensino de conhecimentos que lhes serão úteis em sua vida cotidiana e para a sua inserção e permanência no mundo do trabalho, as falas hegemônicas acabam por concluir que a escola que temos é desinteressante para a classe trabalhadora e que ela não tem cumprido a função que lhe tem sido atribuída pela sociedade contemporânea.

Apresentando as características citadas, a perspectiva hegemônica que afirma a escola pública como instituição organizada para um aluno ideal, diferente daquele que a tem frequentado, em nosso entender, também contém em si a afirmação de que existe a necessidade de um sistema dual de ensino. Ora, se a escola à qual a classe trabalhadora frequenta está organizada para a classe burguesa, o mais óbvio seria concluir que devem existir dois tipos de escola: uma

organizada tendo em vista os alunos oriundos das classes dominantes e outra somente para aqueles que são originários da classe trabalhadora. Contudo, consideramos que se encontra implícita nesta afirmação a negação do pleno acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos, por meio da escola, para a classe trabalhadora. Como já relatamos anteriormente, esta perspectiva tem alegado que o currículo escolar do Ensino Médio é demasiado longo e que privilegia conhecimentos que não são úteis para a classe trabalhadora, já que estes conhecimentos são abstratos e pouco aplicados em seu dia-a-dia. Parece-nos evidente que esta perspectiva hegemônica compreende a função social da escola, somente, enquanto um instrumento de reprodução de indivíduos para determinadas classes sociais.

O estabelecimento de uma escola específica e possuidora de um currículo, também específico, para a classe trabalhadora a partir dos moldes que tem sido propostos pelas tendências pedagógicas do “aprender a aprender”, a sociedade em geral e as políticas públicas direcionadas para a escola na atualidade não nos convencem de que esta é a melhor solução para os problemas enfrentados pelo Ensino Médio público. Igualmente, não concordamos que estas medidas possam contribuir para que ocorra uma transformação social no país por meio da escola, como tem patenteado estas perspectivas hegemônicas.

Tais concepções centram como finalidades da formação escolar conduzida pela escola pública contemporânea, a construção de soluções para os principais problemas sociais enfrentados pelos sujeitos que compõem a sociedade, como: fome, miséria, desemprego e até mesmo a crescente violência. Podemos deduzir destas perspectivas que, em seu horizonte a escola está posta como uma instância primordial na vida dos indivíduos na sociedade capitalista: proporcionar instrumentos por meio dos quais poderão enfrentar e superar estas adversidades. Essa é uma promessa que tem em seu bojo uma visão redentora em relação à escola e sua função. Em nosso entender, assim como postula BORGES (2009), a escola redentora é aquela que:

[...] pode possibilitar que a formação do homem, por meio da educação escolar, seja capaz de transformar a realidade em que está posta. Sua formação lhe daria condições de entender a realidade, ser crítico dela e construir alternativas para sua transformação, na direção de um mundo melhor, mais justo, com oportunidades iguais para todos [...] (BORGES, 2009, p. 11).

Seria a escola capaz de conduzir os indivíduos a superar condições de miséria, desemprego, violência, entre outras vulnerabilidades sociais? No interior da escola estaria a chave que abriria as portas de uma nova realidade social para a classe trabalhadora? Podemos responder afirmativamente a estas questões quando partimos da análise do conteúdo dos projetos e programas de política educacional, empreendidos pelo Estado brasileiro nas últimas décadas. O discurso oficial também tem perpetuado, na atualidade, a afirmação de que a formação escolar, assim como tem se configurado, estaria habilitada a gerar as condições adequadas à superação dos problemas sociais que assolam o país, por isso:

[...] Todo investimento em educação tem sido apresentado como ação em direção do desenvolvimento da nação, à superação da pobreza, ao enfrentamento individual do desemprego, ao fortalecimento do indivíduo para enfrentar os desafios do futuro. Muitas vezes o discurso e as práticas das políticas educativas indicam a possibilidade de alterarem costumes na direção de melhorar condições de higiene, afastar os adolescentes das drogas, da prostituição e de outras práticas ilícitas. Ou, ainda, apresentam a escola como possibilitadora de um civismo, de permitir a consciência política, ambiental, a solidariedade e todo o universo de valores hegemônicos do nosso tempo. A contundência e proliferação deste discurso oficial reforça a apresentação das políticas educacionais como solucionadoras de problemas sociais [...] (BORGES, 2009, p. 10).

O Estado realiza uma aposta na escola como um meio para que o indivíduo se torne um cidadão crítico e preparado para o mundo do trabalho no momento em que vincula à escola pública políticas sociais, muitas vezes com o caráter de alívio à pobreza. Esta aposta é resultante tanto dos interesses da classe dominante, quanto da classe trabalhadora. Programas como o recente *Ensino Médio Inovador*, são criados com a promessa de que, se realizadas determinadas reformas na escola e no sistema de ensino do país, atendendo às reivindicações da população que frequenta a escola pública e da sociedade em geral, crescerão as possibilidades de ascensão social dos filhos da classe trabalhadora egressos desta escola “inovadora”, ocorrendo um grande salto no desenvolvimento econômico do país. Porém, entendemos que a escola vai se apresentar sempre em situação de “defasagem” em relação às exigências do mundo produtivo por que possui um caráter de mediação e não de determinação (BORGES, 2009, p. 173). Afirmar que a educação escolar de nível médio possui em si, a função social e a capacidade de

transformar a condição atual em que se encontra a classe trabalhadora é uma inversão idealista:

“[...] que faz da escola motor da transformação nas relações de produção da vida material, e não resultado dessas relações. A crença na escola, como o espaço da construção de um mundo melhor, ou da melhoria deste mesmo mundo, inverte a história e desconsidera as relações sociais de produção como o espaço da determinação [...]” (BORGES, 2009, p. 32).

Uma “inversão” representa uma mudança de direção, uma inversão idealista presume a realização de um movimento contrário à materialidade condicionante do real, assim como se moveram os filósofos criticados por Marx nas *T.F.*. Na busca obstinada pela realização da “real” função social da escola, concebida como a transformação das desigualdades sociais imanentes ao mundo que vivemos, os adeptos deste empreendimento caem em uma armadilha idealista, desconsiderando que a realidade são as próprias relações sociais e que, por isso, imersa em relações sociais de produção capitalistas, a escola é mais um produto resultante destas relações, um reflexo deste tempo e do lugar que ocupa na sociedade.

Não podemos perder de vista que, o conjunto das relações sociais são as práticas individuais-sociais, são as condições criadas por gerações de homens, seu comércio, sua indústria, sua maneira de viver e de pensar, por isso, a vida social é “[...] essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática [...]” (MARX, [1845] s/d, p. 209). Na *T.8* Marx adverte os leitores sobre o engano corrente na filosofia sobre a natureza da vida social e, conseqüentemente sobre a realidade, estas tem a prática social como origem e não o contrário. Caso estas não sofram transformações, logicamente, não será a escola que mudará os rumos da história.

A *T.8* também reivindica uma reflexão sobre as categorias de teoria e prática, alertando para a existência de compreensões “místicas” da teoria. Teoria e prática são inseparáveis, assim, como o pensamento é prático e a ação é teoria. Mesmo as concepções de mundo e escola que pretendem esta separação, são um resultado deste movimento. Devido a este entendimento, afirmamos reiteradamente, em nosso texto, a presença dos conteúdos mais desenvolvidos na escola, ou seja, da teoria. Munidos do arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica, apontamos o equívoco presente no conjunto de atribuições que tem sido endereçadas à escola

pública. É contra estas concepções de mundo que vêm “mistérios” em toda a parte e contra a “mistificação” da realidade que entendemos que a própria função da escola deve insurgir, assegurando o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Gramsci (1982), ao discutir a função social exercida pelas escolas elementares na Itália, após a reforma Gentile, destaca a relevância da presença das noções científicas no currículo escolar no combate às concepções “mágicas” do mundo:

[...] As noções científicas entravam em luta com as concepções mágicas do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo [...] (GRAMSCI, 1982, p. 129-130).

A escola deve lutar contra o folclore, empreender a desmistificação da realidade, entretanto, também é produzida por esta mesma “prática” que produz as mistificações. Apesar de ocupar um lugar de mediação na formação social capitalista, não é possível produzir objetos reais sem a mediação, sendo “[...] que objetos reais são relações sociais e que contém ideias implícitas [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 138). As afirmações captadas nas falas da classe trabalhadora ao longo do período em que temos nos dedicado à atividade docente indicam, predominantemente, que a escola se encontra distante da vida dos alunos oriundos da classe trabalhadora e que a aproximação entre estas esferas, por meio de uma educação que priorize o desenvolvimento de habilidades, voltadas às diversas atividades profissionais que compõem o mundo do trabalho, partem destas mistificações do real.

A escola, enquanto mediação do real, somente pode contribuir com uma transformação “teórico-prática” do mundo em que vivemos se, negar a função de instituição responsável por satisfazer aos interesses práticos imediatos e dos indivíduos. É importante salientar que, não estamos aqui, empreendendo uma defesa de aspectos tidos como “tradicionais” da escola ou na eternização de sua

existência. Também não estamos afirmando que as críticas remetidas à escola não possuem razão de ser por que esta, na configuração em que se apresenta não tem assegurado por meio do trabalho educativo, a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos. Ao contrário, temos visto a escola se reproduzir diariamente em condições degradantes, portanto, não podemos pactuar com as prerrogativas que pleiteiam soluções para os problemas verificados no âmbito educacional nacional e que se direcionam na contramão do que consideramos serem suas reais necessidades.

Gramsci (1982) assinala em seus escritos sobre a educação destinada às novas gerações na Itália que, a marca social dada pela escola em cada tempo histórico, não é a tendência de formar homens superiores. Todavia, o filósofo italiano salienta que a marca social da escola é o fato de que cada grupo social possui uma instituição escolar que lhe é própria e, que possui a função social, em cada grupo, de preservar um tipo de formação tradicional, diretiva ou instrumental (GRAMSCI, 1982, p. 136). Nesse sentido, se quisermos transformar a educação que tem sido perpetuada nos grupos sociais que vivem sob a égide o capital, necessitamos evitar a proliferação de escolas que continuam a direcionar formações diferentes aos jovens que pertencem à classes sociais distintas. Ou seja, o que não pode ocorrer é que sejam anunciadas como vantajosas aos trabalhadores aquelas formações que visem apenas uma formação técnica e profissionalizante de nível médio, em detrimento de uma educação que os conduza à aprendizagem de conteúdos que lhes permitam seu desenvolvimento enquanto seres humanos, a partir de uma prática consciente. Sobre a multiplicação de escolas profissionalizantes, Gramsci atesta que estas possuem a tendência de:

[...] eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados) [...] (GRAMSCI, 1982, p. 137).

A escola que temos conformado para a classe trabalhadora, muitas vezes esvaziada de conteúdos e organizada a partir de uma estrutura que não tem

estimulado à aprendizagem dos alunos, como já havia percebido Gramsci em seu tempo, tem contribuído, mesmo que em última instância, para cimentar a ordem social vigente. As propostas reformistas que temos analisado ao longo deste trabalho se enredam na mesma trama. Sabemos que nas falas da classe trabalhadora, a busca pela melhoria de suas condições sociais é latente, porém, o que está implícito nestas enunciações é advindo de uma ilusão idealista que esta tem tomado como sinônimo do real. A luta por uma escola pública de qualidade deve ser, a luta por uma escola que tem como incumbência não apenas formar mão de obra qualificada para o trabalho em indústrias locais. A escola pública de qualidade direcionada para a classe trabalhadora será aquela que permitirá que estes também tenham condições de ascender ao entendimento, mesmo que “abstratamente”, das estruturas que sustentam esta formação social.

Não deve existir unidade entre a função social da escola e a vida, assim como tem exigido os posicionamentos hegemônicos no capitalismo. Por unidade compreendem correspondência, entendem que os alunos da escola pública, sendo filhos da classe trabalhadora precisaria receber uma educação voltada para esta condição. Como se estudar conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos já não fosse um trabalho, porém, de outra natureza, mas que exige o empenho de energias físicas e mentais. Em muitas passagens das falas citadas pela presente pesquisa, encontramos constatações por parte de professores e da comunidade escolar em geral que apresentam a tendência de diminuir a carga do esforço que deveria ser empreendido pelos alunos da classe trabalhadora em seus estudos. Não estamos condenando o caráter indulgente e humano presente nestas atitudes. Mas salientamos que estas dificuldades, muitas vezes encontradas pelos filhos da classe trabalhadora para conseguirem acompanhar as tarefas escolares diariamente são fruto de uma situação social que necessita ser abolida, não perpetuada.

Em muitos casos narrados pelos estudantes do Ensino Médio, identificamos relatos que enfatizam a grande dificuldade que possuem em conseguir encontrar um “sentido” nos conteúdos que devem ser apreendidos na escola e que são cobrados nos exames escolares e no vestibular. Além de não conseguirem compreender o que estes representam para a humanidade, também sentem falta de outros conhecimentos que deveriam ter aprendido nas séries anteriores e que não conseguiram apreender, por isso, apontam que suas dificuldades escolares acabam se agravando ano a ano. Somados às suas dificuldades em aprender os conteúdos

escolares, estão o cansaço após a jornada de trabalho que muitos enfrentam, bem como a dificuldade em conciliarem os horários das aulas com os horários de trabalho nas indústrias. As reações dos jovens da classe trabalhadora a estes entraves educacionais se manifestam, como apresentamos nos capítulos anteriores, na elevação das taxas de evasão, reprovação e distorção idade/ano/série.

As narrativas reforçadas pelos parágrafos anteriores são oriundas de jovens que tem abandonado a escola sistematicamente, ou que permanecem frequentando a escola pública somente por que irão receber um diploma que poderá lhes auxiliar na busca por novos postos de trabalho. Inclusive, uma parcela considerável dos jovens que temos ouvido apontou o recebimento de um diploma ao final da Educação Básica, como sua principal motivação para ir à escola. Não podemos negar que as dificuldades relatadas pelos jovens não sejam “reais”, muito menos afirmar que se configurem em geral, como “desculpas” como entendem alguns, na constituição de suas falas, existe uma complexidade de fatores que, em muitos casos, acabam por fazer o próprio jovem se sentir culpado pelas dificuldades de aprendizagem que possui, ou se considerar incapaz de aprender. Sobre esta “culpabilização” que muitos trabalhadores remetem à si mesmos sobre seu desempenho escolar, Gramsci já escrevera o seguinte:

[...] Eis que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): vêem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa a seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque” [...] (GRAMSCI, 1982, p. 139).

Não há “truque”, haverá somente se, metaforicamente, compreendermos como “truque” as relações sociais existentes entre os homens reguladas pelo capital. Essa percepção relatada pela classe trabalhadora acerca de si mesma é decorrência da alienação produzida socialmente no capitalismo. Esta alienação impede a compreensão da própria sensibilidade como uma atividade prática, ou seja, o entendimento de que a subjetividade humana é resultado de sua objetividade. Nessa conjuntura, os jovens que cursam o Ensino Médio possuem uma percepção de si mesmos, “isolada” da totalidade das relações sociais, como nos explica Marx, ao se referir ao materialismo postulado por seus antecessores na *T.9*:

[...] O máximo a que chega o materialismo perceptivo, isto é, o materialismo que não concebe a sensibilidade como uma atividade

prática, é a percepção dos diferentes indivíduos isolados da sociedade civil [...] (MARX, [1845] s/d, p. 209).

A função social que tem sido atribuída à escola pela classe trabalhadora, emerge das próprias relações sociais alienadas em que esta se reproduz. Portanto, afirmamos que a origem dos problemas educacionais vivenciados pela classe trabalhadora em âmbito nacional e regional não se encontram exclusivamente na escola. Entretanto, o caráter dialético do real impõe à escola, enquanto instituição social, a função de contribuir com a superação das mesmas relações sociais que a engendram.

3. 3 Classe trabalhadora e formação escolar de nível médio: Por que se diz?

Onde estaria a origem das falas formuladas pela classe trabalhadora sobre a formação escolar de nível médio que tem recebido? Como foi produzida esta consciência que desconsidera uma análise da realidade nacional articulada com a totalidade, ou seja, a sociedade capitalista?

As falas hegemônicas sobre a realidade educacional nacional tem origem no pensamento liberal nacional, que por sua vez, surge como influência da ideologia liberal que é indissociável ao modo de produção capitalista. Nos primeiros capítulos desta dissertação, buscamos retratar o movimento histórico do qual decorreu a consolidação do modo de produção capitalista na Inglaterra e no Brasil, justamente com o objetivo de reestabelecer estas conexões que, devido ao caráter alienado das relações sociais na contemporaneidade se mantêm velados para a grande maioria dos trabalhadores brasileiros.

Esta situação, manifestada na ausência de uma visão global e integrada da própria história do capitalismo no Brasil acaba por gerar discursos que, entre outras afirmações, ratificam o não cumprimento da função social da escola. Para que a *classe-que-vive-do-trabalho* no município de Toledo possa compreender a realidade educacional nacional à qual está submetida, é necessário que esta compreenda a história do capitalismo no Brasil e as peculiaridades inerentes à sua consolidação em terras brasileiras, sem perder de vista sua articulação com o processo de acumulação capitalista mundial. Da mesma forma, esta compreensão é imprescindível para o entendimento acerca de como se conformou o pensamento liberal brasileiro, o qual ela própria tem reproduzido em suas falas:

“[...] Qualquer tentativa de compreensão da realidade nacional, assim como das formas de pensamento que nela se produziram para reforçar ou para contestar as suas estruturas, implica necessariamente a reconstituição da história do capitalismo no Brasil, assim como da constituição do liberalismo nacional, ou do liberalismo enquanto ideologia nacional. O ideário liberal nacional refletiu e contribuiu para a constituição do capitalismo brasileiro. Considerá-lo como simples resultado de assimilação ou transplante cultural significa ignorar a indissociabilidade entre liberalismo e modo de produção capitalista [...]” (XAVIER, 1990, p. 15).

A ideologia liberal nacional foi o resultado de um processo de rearticulação da matriz ideológica liberal que penetrou no Brasil a partir do processo de industrialização verificado nas décadas de 20 e 30 do século XX, com as relações capitalistas de produção. Esta conjuntura se dá em um período em que o capitalismo já era dominante em escala mundial, exigindo a submissão do desenvolvimento da economia nacional às demandas da reprodução do capital em escala mundial. Por isso, o Brasil transitou tardiamente ao capitalismo, fato que resultou em um processo que assumiu características diversas daquelas verificadas em sociedades que representam o centro hegemônico do capitalismo internacional.

No interior do processo instaurado no Brasil nas primeiras décadas do século XX, a burguesia não se constituiu enquanto classe revolucionária, ela emergiu de um “aburguesamento da classe senhorial”, ou seja, é a camada social que no avanço das relações capitalistas no Brasil, através de formas particulares de dominação do capital, constituiu-se em classe dominante (XAVIER, 1990, p. 17). Por isso, sua relação com as demais classes é diversa daquela que existiu entre a burguesia revolucionária europeia e as demais classes com as quais formulou alianças ou empreendeu confrontos. A nascente burguesia brasileira não necessitou compor alianças com a classe trabalhadora para empreender uma revolução, nesse sentido, também não precisou incorporar as reivindicações populares a seu discurso ou construir uma ideologia comum, o fez somente nos momentos em que considerou conveniente para a manutenção de seus próprios privilégios. As classes dominantes nacionais não assumiram o papel de romper com as estruturas existentes no período pré-capitalista, por outro lado, apoiaram a subordinação econômica do país e das outras camadas sociais. A burguesia nacional:

“[...] não surgiu de um processo de aburguesamento nascido da luta contra o antigo sistema mas da negação do jugo colonial. Uma vez abolido este jugo, a antiga estrutura e todos os seus privilégios permaneceram e foram reforçados para solidificar a posição da oligarquia, que então se constituía [...]”. “[...] Nesse processo, as

outras camadas pouco contaram e, sem compartilhar de quaisquer privilégios limitaram-se a funcionar como massa de manobra [...]” (XAVIER, 1990, p. 53).

Nesse sentido, a classe trabalhadora no Brasil já nasce imersa em relações sociais que, em momento algum pressupunham a existência de um projeto conjunto entre classes. Destarte, a partir deste momento histórico, as reivindicações pela expansão da educação escolar no Brasil, assim como outras transformações sociais ocorridas em terras brasileiras, resultaram dos interesses da elite nacional em articulação com os interesses do capitalismo em escala mundial. Estes interesses visavam à manutenção da concentração de riqueza e poder nas mãos desta elite, mas ao mesmo tempo, como tipicamente ocorre nos países caracterizados pelo capitalismo tardio, também visavam assegurar a dependência das relações internas de produção capitalistas no país, em relação ao sistema de acumulação mundial.

É neste cenário que podemos situar a produção das falas que possuem caráter hegemônico e de cunho liberal acerca da realidade nacional e, conseqüentemente sobre a escola. A ausência de uma revolução burguesa no Brasil e a constituição de uma classe de trabalhadores que, em momento algum teve condições materiais de viabilizar a efetivação de suas reais necessidades educacionais, se configuram como pressupostos importantes para a localização da origem destas falas hegemônicas na atualidade. A peculiaridade da ordem capitalista brasileira e suas conseqüências ideológicas e educacionais evidenciam que, ao contrário do que tem sido enunciado pela classe trabalhadora, historicamente tem ocorrido uma adequação da escola ao sistema vigente, revelando as limitadas funções que a escola foi solicitada a assumir em diferentes momentos:

“[...] Afirma ainda a extrema adequação entre os avanços do sistema de produção e os rumos tomados pela política educacional, afastando definitivamente a hipótese de uma “defasagem” que teria inviabilizado a integração da escola ao progresso nacional. Se a cristalização do descompasso entre a produção cultural do país e as exigências tecnológicas do avanço econômico o condenou à dependência, à perfeita adequação do sistema educacional às exigências do avanço econômico logrado permitiu as acomodações políticas e sociais necessárias à consolidação da ordem instaurada [...]” (XAVIER, 1990, p. 152).

Na forma societária vigente, progresso econômico e desenvolvimento social não necessitam coexistir, entretanto, a classe trabalhadora se reproduz mergulhada

em uma ideologia dominante que oculta esta distinção. As relações de produção capitalistas afetam também a produção cultural nas formações sociais em que atuam, isto é, não geram influência apenas no progresso econômico de uma nação, afetam inclusive o seu desenvolvimento social e cultural. Encontramos aí, o ponto chave da análise que nos propomos a realizar sobre a origem das falas produzidas em relação à escola e sua função social na atualidade: desde a penetração das relações capitalistas de produção, os interesses da elite nacional em articulação com o sistema de acumulação mundial continuaram hegemônicos, conseqüentemente os discursos que são produzidos acerca do sistema educacional brasileiro sofrem a influência da ideologia liberal inerente a estes interesses hegemônicos. Portanto, a função atribuída à escola pela sociedade em geral, é atravessada por esta ideologia dominante, representando em última instância, os interesses da elite hegemônica.

A própria classe trabalhadora, ao se utilizar de um discurso muito próximo daquele proferido pela burguesia, mesmo reivindicando reformas educacionais que acredita atender aos seus interesses de classe, em última instância, reproduz a ideologia que é dominante. De acordo com MARX, as ideias da classe dominante são em cada época:

“[...] as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação [...]” (MARX, 2007, p. 47).

Em uma formação social cindida em classes as ideias hegemônicas representam as relações materiais dominantes, nesse sentido, quando a sociedade em geral e a própria classe trabalhadora afirmam que a escola pública e o Ensino Médio tem se tornado cada vez mais desinteressante para a classe trabalhadora e, inclusive para as elites, estas alegações estão, em última instância, reproduzindo a ideologia das classes que detém os meios fundamentais de produção. Também não podemos deixar de considerar que, nesta concepção acerca de educação se encontram implícitos argumentos estratégicos utilizados pelos capitalistas e que contribuem para que, em sua maioria, os trabalhadores continuem a compreender a

escola como uma instituição mergulhada em uma profunda crise, a qual a própria criou e perpetua ao se negar a acompanhar as transformações históricas e tecnológicas. Ou seja, a “crise” vivida pela escola pública brasileira somente pode ser superada a partir de sua própria reformulação e adequação às necessidades que surgem com os novos tempos.

Esse ideário burguês expresso nas palavras da classe trabalhadora é resultado do fato de que a classe burguesa tem, historicamente, subjugado a cultura humana à seus interesses de classe. Apesar das transformações ocorridas no modo de produção capitalista nos últimos anos, principalmente com a reestruturação produtiva do capital no Brasil a partir da década de 1990 e, caracterizada pela mescla entre elementos do antigo fordismo e elementos oriundos de influxos toyotistas, os quais geraram novas configurações no mundo do trabalho, a sociedade permaneceu organizada em classes. Nesse sentido, mesmo que a classe trabalhadora tenha sofrido mutações ontológicas ao longo das transformações verificadas no mundo do trabalho, esta continua existindo de modo relacional com a classe dominante, mantendo uma posição pouco privilegiada no redesenho da divisão internacional do trabalho e do capital.

É nas condições materiais em que a classe trabalhadora tem sido produzida e se reproduz que é formada a sua consciência, sua visão de mundo. Pois a consciência dos homens:

“[...] nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo, como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico [...]” (MARX&ENGELS, 2007, p. 94).

Não existe atividade humana isolada da consciência, assim como concebeu o “antigo materialismo” (MARX, [1845] s/d, p. 210), o qual desvinculou a sensibilidade da atividade prática. Enquanto seres históricos e sociais, o ser dos homens tem origem em seu processo real de vida, isto é, as ideias que a classe trabalhadora possui sobre seu próprio processo de escolarização tem origem na sociedade humana. Tal como ocorre a inversão das imagens em uma câmara escura, a ideologia dominante inverte a consciência da classe trabalhadora, fazendo com que esta seja fracionada do mundo real. A totalidade das formas de consciência social

inverte a relação que possui com as contraditórias condições de produção da existência, tomando a si mesma como condição geradora do mundo.

Os jovens oriundos de famílias da classe trabalhadora, enquanto produtos da escola que está posta, exprimem por meio de suas falas, contrariamente ao que imaginam, o quanto a escola, como instituição social é reprodutora das condições sociais nas quais está inserida. Suas narrativas apresentam claramente o fato de que possuem dificuldades em desvelar as conexões causais que conformam a realidade, pois, em sua maioria não possuem conhecimentos que estejam além de sua cotidianidade e que lhes permitiriam reestabelecer uma relação entre sua existência particular e a universalidade do gênero humano. Por isso, suas argumentações espelham a desigualdade não apenas material, mas também cultural que balizam os homens em uma sociedade de classes.

O distanciamento vivido pelos indivíduos em relação às leis que regem os objetos na sociedade capitalista permitiu que os trabalhadores abraçassem as propostas educacionais advindas da classe dominante. Esse decurso ocasionou a naturalização dos pressupostos organizacionais da sociedade burguesa, ou “civil”, subsistindo pautado em uma concepção idealista da realidade. Sobre a inversão idealista recorrente na apreensão do real no capitalismo, Marx novamente adverte seu leitor na *T.10*: “O ponto de vista do antigo materialismo é a sociedade ‘civil’; o do novo materialismo, a sociedade humana ou a humanidade socializada” (MARX, [1845] s/d, p. 210). É na sociedade civil que é conformado o ideário que sustenta as acusações proferidas pela classe trabalhadora contra o Ensino Médio público. Os jovens trabalhadores tem como ponto de partida de suas análises a sociedade civil-burguesa em que vivem, onde os indivíduos são considerados isoladamente, por isso, dificilmente conseguem se aproximar do real.

A sociedade civil tem sua origem, juntamente com a burguesia, a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Como já discutimos no primeiro capítulo desta dissertação, com a consolidação do modo de produção capitalista é acentuada a divisão social do trabalho, à qual tira do indivíduo a possibilidade de definir o que produzir e para quem produzir. Esta desapropriação contribui com a alienação e desumanização dos indivíduos. Entretanto, o trabalho deveria ser fonte de humanização para os homens por que este é o único animal que pode realizá-lo, sendo o trabalho uma categoria ontológica para a espécie humana, já que é por

meio do trabalho que o homem transforma a natureza nos bens necessários para sua reprodução social.

O trabalho, em seu modo capitalista, além de dividir os indivíduos entre aqueles que detêm os meios fundamentais de produção e àqueles que produzem, também gera uma cisão nos próprios indivíduos: entre o fazer e o pensar. Esta cisão apenas beneficia ao capitalista por que se configura em um grande prejuízo ao trabalhador, já que este, enquanto ser social se constitui como uma totalidade composta de uma parte material e outra espiritual, unidade que é indivisível. Porém, ao ter que se submeter à realização de um trabalho que requer apenas uma operação, seja ela manual ou intelectual, ou quando necessita se submeter a trabalhos com os quais não se identifica, apenas para vender sua força de trabalho em troca de um salário, o trabalhador se torna alienado, perde controle sobre o ato de produzir e o resultado de sua produção.

A fragmentação do trabalho no capitalismo causou uma segmentação no ser social, convertendo o trabalhador em um produtor de riquezas das quais não pode se apropriar e a burguesia em uma classe de expropriadores, que busca plasmar os indivíduos aos seus interesses de classe. Esta é a situação atual da população que se apresenta como nosso objeto de pesquisa e da qual empreendemos uma análise sobre o conteúdo de suas falas. O conteúdo subjacente às falas aqui expostas tem confirmado que a classe trabalhadora tem emitido juízos acerca de sua realidade educacional a partir desta matriz alienada e desumanizante de pensamento resultante da sociedade burguesa. Na *T.10*, quando Marx postula que o “novo materialismo” terá como perspectiva a “sociedade humana” ele está fazendo uma previsão também sobre uma nova consciência e novas condições materiais de existência, onde exista uma real e imediata percepção acerca da identidade existente entre o humano e o social.

O “novo materialismo” nos situa, portanto, em uma sociedade além da sociedade civil-burguesa e, é esta a prescrição marxiana nas *T.F.* ao disparar críticas contra o idealismo e “velho” materialismo. A unidade entre o pensamento e a ação que é fragmentada a partir da divisão social do trabalho necessita ser reestabelecida, para que a classe trabalhadora pense, realize suas atividades laborais e se reconheça no produto de seu trabalho, ou seja, para que sua alienação possa ser suprimida. Assim, seria possível aos indivíduos o desenvolvimento pleno de suas capacidades e sua apropriação dos meios fundamentais de produção

garantindo sua existência. Todavia, esta situação somente seria factível em uma outra sociedade que não fosse regida pelo capital. É por este motivo que durante todo o percurso que Marx persegue nas *T.F.*, este atribui destaque especial ao caráter prático da existência humana.

É na prática que poderá ser arquitetado o processo revolucionário que permitirá aos homens estabelecerem uma correspondência entre sua “essência” e seu “ser”, mesmo que a classe dominante se utilize todo o seu instrumentário para que isso não aconteça. A consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista e:

[...] que tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma revolução; que a revolução, portanto, é necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também somente por que com uma revolução a classe que derruba detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade [...] (MARX&ENGELS, [1933] 2012, p. 42).

Uma “sociedade humana” presume a ocorrência de uma revolução que não objetiva apenas derrocada da classe dominante, mas que permita aos homens abolirem as condições materiais de existência da sociedade civil-burguesa. Apesar de preservar a riqueza e o desenvolvimento possível sucedido na sociedade civil, a “sociedade humana” oportunizaria ao homem o retorno para si mesmo enquanto ser social e a realização plena de suas potencialidades e desejos. A nova “fundação da sociedade” engendrada com o fim da propriedade privada possibilitaria a apropriação da essência humana pelos homens, por isso, o caráter prático da existência humana que, dialeticamente reúne prática e teoria contém em si o motor da transformação social. Esta é a *práxis* à qual se refere Marx: atividade criativa e auto-criativa, por meio da qual os indivíduos produzem e conformam seu mundo humano e histórico a si mesmo.

A constituição de uma sociedade comunista não é o objeto da análise que nos propomos a realizar, mas consideramos que é necessária a compreensão da existência da possibilidade de sua efetivação. Quando afirmarmos que as críticas mais recorrentes direcionadas pela classe trabalhadora à educação escolar de nível médio é oriunda de uma cotidianidade alienada, estamos também afirmando que esta situação não é necessariamente eterna, mesmo que na atual divisão social do

trabalho esta possui a aparência de ser imutável. Somente objetivamos realizar esta análise por que temos como pressuposto que a *práxis* é o modo específico de ser do homem, não é algo que lhe é determinado exteriormente, muito menos algo que este determina partindo de sua subjetividade “isolada” da objetividade, como muitas das análises realizadas acerca de nossa realidade educacional tem tomado como fato.

A consciência que se manifesta nas narrativas sistematizadas por nossa pesquisa, ao tomar como ponto de partida a sociedade civil-burguesa, sua concepção individualista de homem, entendendo que estes se situam na sociedade somente enquanto “meios” ou instrumentos de uso uns para os outros e, ao conjecturar que a educação também deve ser um espaço de desenvolvimento de habilidades específicas e voltadas somente às necessidades imediatas originadas no mundo do trabalho, ignora o estatuto filosófico da *práxis*, ou seja, não se encontra imerso em condições materiais que lhe possibilitariam desvelar a real natureza da *práxis*.

A *práxis* é produzida historicamente e representa a unidade entre sujeito e objeto, homem e mundo, produto e produção, subjetividade e objetividade, portanto, se refaz constantemente e se constrói praticamente. Ela se vincula com a totalidade do ser social e o determina na sua totalidade, se manifestando tanto nas atividades objetivas do homem quanto em seus momentos “existenciais”: na angústia, na náusea, no medo, na alegria, na esperança (KOSIK, 1972, p. 204). Quando em determinados momentos históricos a *práxis* é apresentada somente como possuidora de um caráter objetivo, esta é uma falsa consciência gerada pela própria fetichização do estatuto da *práxis* decorrente de relações sociais alienantes e alienadas. Sem o momento “existencial”, sem a luta pelo reconhecimento da realidade por todo o ser humano, a *práxis* não se realiza como abertura do homem para a compreensão da realidade em geral.

A presente pesquisa buscou evidenciar que a dificuldade à qual identificamos expressa nas falas da classe trabalhadora em compreender sua realidade e, conseqüentemente a realidade educacional enquanto parte desta realidade reside no quase inexistente acesso que esta possui, ao reproduzir a vida no modo de produção capitalista, ao conhecimento do mundo e das coisas mediante a “criação” e reprodução do mundo e as coisas espiritualmente, intelectualmente. Portanto, a compreensão da totalidade pelos homens e a:

[...] compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares [...] [...] é possível para o homem na base da abertura que eclode na práxis. Na práxis e baseada na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade. Na abertura o homem – como ser supremo- ultrapassa à sua própria finitude e se põe em contato com a totalidade do mundo. O homem não é apenas uma parte da totalidade do mundo: sem o homem como parte da realidade e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento [...] (KOSIK, 1972, p. 207).

Enquanto estivermos organizados em uma sociedade de classes, o capitalista permanecerá estrategicamente a desvincular a parte do todo e ideologicamente a produzir discursos que apontam problemas na formação escolar de nível médio direcionada pela escola pública. Não pretendemos aqui negar a existência de problemas na educação escolar em nível nacional ou local. Nosso intento foi empreender uma análise teórica das principais justificativas atribuídas à ocorrência destas vicissitudes. Entendemos que elas se caracterizarem pela ausência da compreensão da classe trabalhadora de que os próprios homens não são somente um fragmento da totalidade, mas seres sociais capazes de estabelecerem uma relação com a totalidade por meio da práxis.

Ao acusar a escola pública e a formação escolar de nível médio de se manifestarem sob o status de “fracasso”, “inadequação” e de “não cumprimento sua função social”, a classe trabalhadora reproduz por meio de suas falas a ideologia produzida na sociedade burguesa. Esta ideologia lhe embaraça a visão e obscurece a sua percepção de que estes problemas estão postos justamente por que a escola é parte da totalidade da realidade e não pode ser compreendida isolada do conjunto das relações sociais. Por conseguinte, suas análises acerca da realidade partem de uma mesma matriz de pensamento limitada, daquela que emergem no âmbito da filosofia os “antigos materialistas”, o filósofo Feuerbach e a grande maioria dos filósofos. Assim como postulou Marx em 1845, ao encerrar suas anotações com a *T.11*, estes não apreendem a importância da “atividade prática revolucionária” e, ao interpretaram o mundo apenas de “forma diferente” não compreendem que se trata de “modificá-lo” (MARX, [1845], s/d, p. 210).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em oposição à ênfase nos interesses e necessidades educacionais imediatos e, supostamente objetivos da classe trabalhadora, afirmados reiteradamente, via de regra, pelas concepções hegemônicas de sociedade e educação consubstanciadas no Estado burguês e, em defesa de uma perspectiva de educação escolar e de escola pública que, vise à formação dos jovens como seres genéricos e conhecedores da realidade concreta que determina a sua existência em uma formação societária capitalista, erigimos este trabalho de pesquisa.

Entendemos que não foi possível esgotar a investigação a respeito de todas as determinações essenciais e, que constituem nosso objeto de análise nos limites desta dissertação, tais estudos se pretendem futuros. Entretanto, o caminho que percorremos até o ponto em que encerramos este trabalho acadêmico, nos permitiu desvelar a influência exercida por um ideário hegemônico, naturalizante e fetichizado sobre as impressões que a classe trabalhadora possui na atualidade, sobre a formação escolar de nível médio e sobre si mesma.

Marx e Engels, enquanto primeiros pensadores a estabelecerem uma indissociável relação entre as classes sociais e as relações de produção capitalistas, já alertavam em seu tempo para as consequências nocivas da exploração capitalista por meio da alienação do trabalho sobre os indivíduos humanos. Nos primeiros capítulos desta dissertação, descrevemos o movimento histórico do qual decorreu a consolidação do modo de produção capitalista na Inglaterra e no Brasil, buscando reestabelecer estas conexões que, devido ao caráter alienado das relações sociais na contemporaneidade se mantêm velados para a grande maioria dos trabalhadores.

As características apresentadas pela atual classe-que-vive-do-trabalho reproduzidas em nosso texto, apontam que, desde sua produção no início do séc. XX no país, esta tem realmente sofrido modificações em relação ao seu contingente; aos setores onde esta tem encontrado lugar para vender a sua força de trabalho, ao acesso e efetivação de direitos humanos e sociais e, sobretudo, em relação à sua própria forma de ser. A forma de ser da *classe-que-vive-do-trabalho* no Brasil é marcada pelas mutações ontológicas que a classe trabalhadora vem sofrendo com as transformações ocorridas no mundo do trabalho nos últimos anos, em decorrência do processo de reestruturação produtiva do capital no Brasil a partir da

década de 1990, caracterizado pela mescla entre elementos do binômio taylorismo/fordismo e elementos oriundos de influxos toyotistas. Entretanto, estas mutações na forma de ser da classe trabalhadora brasileira não significam que tenham ocorrido mudanças consideráveis em relação à estrutura de classes no país, ou, que a luta de classes tenha sido minimizada. Mesmo que a classe trabalhadora tenha conquistado relativos avanços em suas condições de vida, esta continua existindo de modo relacional com a classe dominante, mantendo uma posição pouco privilegiada no redesenho da divisão internacional do trabalho e do capital.

Esta posição ocupada pelos trabalhadores na ordem social em que vivemos tem afetado sua situação educacional. Apesar da expansão do número de escolas públicas e do efetivo de matrículas realizadas na Educação Básica no país, os dados referentes à escolarização dos jovens entre 15 e 17 anos pertencentes à classe trabalhadora, em nosso entender, ainda se encontram muito distantes de suas condições ideais. Estes dados revelam que uma grande parte destes jovens não tem concluído a Educação Básica, existindo cerca de 1,7 milhão de jovens desta faixa etária que abandonaram a escola somente no ano de 2012 (IBGE, 2013). Entre aqueles jovens que continuam frequentando as escolas públicas, 50% não está matriculada no Ensino Médio, o nível escolar adequado à sua faixa etária e, entre aqueles que cursam o nível médio, os resultados referentes ao rendimento escolar tem se mostrado muito baixos. Além disso, as matrículas efetivadas no Ensino Médio têm decaído ano a ano. Tais indicativos tem se apresentado semelhantes tanto quando observamos a realidade educacional nacional, quanto em âmbito local no município de Toledo-PR por meio da realidade do Colégio Estadual Senador Atílio Fontana – CESAF, onde temos exercido a função docente.

Muito “se ouve” sobre os fatores que seriam responsáveis pela construção do atual painel educacional do Ensino Médio, análises tem partido dos mais diversos setores da sociedade, alunos, professores, pesquisadores e grande parte da população brasileira tem manifestado seu entendimento. Da mesma forma, muito “se diz” sobre os elementos que estariam configurando o quadro desolador da educação escolar de nível médio para a classe trabalhadora localmente, exibidas aqui por meio das análises que tem realizado a comunidade escolar do CESAF, situada no município de Toledo-PR. As narrativas que expusemos neste trabalho, apontaram os mesmos descontentamentos e frustrações em relação à formação escolar direcionada pela escola pública, expressando falas constituídas por premissas que,

em geral, levam a equivalentes conclusões, estando presentes de forma mais recorrente nestas narrativas as seguintes constatações: a) A formação escolar de nível médio, direcionada pela escola pública na atualidade, tem privilegiado conteúdos escolares que não correspondem aos anseios da classe trabalhadora, são distantes do cotidiano vivido pelos jovens; b) A formação escolar de nível médio, direcionada para a classe trabalhadora pela escola pública evidencia que, a escola pública não cumpre com sua função social, pois, esta é inadequada à realidade e ao período histórico vivido pelos jovens.

Assim como muito “se ouve” e muito “se diz” sobre a educação escolar no país, pouco temos problematizado o conteúdo inerente a estas falas que, como mencionamos, aparentam ser muito semelhantes entre as narrativas advindas da classe dominante e aquelas provenientes da classe trabalhadora. Por que a classe trabalhadora tem seu discurso alinhado com a burguesia? Por que os jovens filhos da classe trabalhadora têm rejeitado os conhecimentos que compõem o currículo escolar do Ensino Médio na escola pública? Por que estes jovens tem criticado sistematicamente a formação escolar que lhe tem sido direcionada? Onde estaria a origem das falas formuladas pela classe trabalhadora sobre a formação escolar de nível médio que tem recebido? Ou seja, “por que se diz”?

As falas hegemônicas sobre a realidade educacional nacional tem origem no pensamento liberal nacional, que por sua vez, surge como influência da ideologia liberal que é indissociável à penetração e desenvolvimento do modo de produção capitalista. A classe trabalhadora no Brasil que já nasce imersa nestas relações sociais, caracterizadas pela inexistência de um projeto conjunto entre classes e, é nestas condições materiais em que se reproduz, que forma sua consciência e visão de mundo, sendo atravessada pela ideologia da classe dominante, a qual representa as relações materiais dominantes. Não podemos conceber que exista atividade humana que esteja isolada da consciência, como interpretaram Feuerbach e os “antigos materialistas”, também não entendemos que a sensibilidade humana não esteja desvinculada das atividades práticas.

As relações capitalistas de produção continuam afligindo violentamente, principalmente, a fração operária da classe trabalhadora, tanto aquela que reside no entorno do CESAFA, quanto aquela que tem sido produzida no restante do país. Ao se reproduzirem em meio a esta aviltante e alienada condição, que tem lhe exaurido tanto as forças “do corpo” quanto da “alma”, sua subjetividade sofre determinações

decisivas, as quais não lhes permitem desvelar os pressupostos fundantes de sua própria condição enquanto classe e de sua situação educacional.

É a partir desta ultrajante condição que se configuram objetiva e subjetivamente os jovens oriundos de famílias da classe trabalhadora. Enquanto produtos da escola que está posta, carregada dos ideários característicos das pedagogias do “aprender a aprender” e esvaziada dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade, exprimem por meio de suas falas, contrariamente ao que imaginam empreender, o fato de que a escola também é reprodutora das mesmas condições sociais em que se encontram. Suas narrativas exigem a aproximação entre a escola e o cotidiano em que vivem por que, em sua maioria, estes estudantes não possuem conhecimentos que estejam além de sua cotidianidade e que lhes permitiriam reestabelecer uma relação entre sua existência particular e a universalidade do gênero humano. Assim, suas argumentações espelham a desigualdade não apenas material, mas também cultural que balizam os homens em uma sociedade de classes.

A dificuldade em desvelar as conexões causais que conformam a realidade e, que demonstramos evidentes nos relatos apresentados, somente poderá ser superada ao serem reestabelecidas a unidade entre o pensamento e a ação que é fragmentada a partir da divisão social do trabalho. É necessário que a classe trabalhadora pense, realize suas atividades laborais e se reconheça no produto de seu trabalho, ou seja, que sua alienação seja suprimida. Assim, seria possível aos indivíduos o desenvolvimento pleno de suas capacidades e sua apropriação dos meios fundamentais de produção garantindo sua existência. Todavia, esta situação somente seria factível em outra sociedade que não fosse regida pelo capital.

É por este motivo que durante todo o percurso deste trabalho seguimos a trilha que Marx perseguiu nas *T.F.*, nas quais atribuiu destaque especial ao caráter prático da existência humana. Na perspectiva marxiana, somente a partir da prática poderá ser construído o processo revolucionário que permitirá aos homens estabelecerem uma correspondência entre sua “essência” e seu “ser”, mesmo que a classe dominante se utilize todo o seu aparato ideológico para que esta realidade não se concretize. Temos como pressuposto que a *práxis* é o modo específico de ser do homem, não é algo que lhe é determinado exteriormente, muito menos algo que este determina partindo de sua subjetividade “isolada” da objetividade, como

muitas das análises que apresentamos acerca de nossa realidade educacional tem afirmado.

Em hipótese alguma pretendemos negar a existência de problemas e a necessidade de reformas no Ensino Médio vinculado à escola pública. Nossa crítica tem como alvo as concepções hegemônicas de educação, que valorizam o conhecimento cotidiano e espontâneo, e que persuadem a classe trabalhadora a reivindicar uma formação escolar que apenas lhe prepare tecnicamente para o mundo do trabalho. Também não pretendemos afirmar, que a escola, por si mesma, tenha o poder de mudar a sociedade. Porém, não podemos inferir que uma revolução social poderá ser construída por homens que não conseguem pensar sua realidade criticamente a partir de abstrações teóricas. Nosso pressuposto, enraizado na teoria pedagógica histórico-crítica, parte de uma concepção de escola pública que tem como função social mediar as esferas cotidianas e não-cotidianas da vida dos estudantes. Por isso, encerramos estas considerações, reiterando a latente necessidade que empreendemos postular ao longo de todo este trabalho: a necessidade de conhecer a realidade social para além das aparências imediatas, condição imperiosa para que nos engajemos na luta por uma educação escolar que efetivamente favoreça, enquanto classe, os jovens oriundos da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: Cortez, 1999.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do Capital: a nova degradação do trabalho na Era da Globalização**. Londrina: Praxis, 1999.

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BORGES, L. F. P. **Democracia e educação: uma análise das críticas às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)**. Cascavel: Edunioeste, 2009.

BOSI, A. P. **Narrativas de jovens trabalhadores sobre o trabalho industrial no oeste paranaense. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011**. Disponível em:
<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300633750_ARQUIVO_Texto_completo.pdf> Acesso em: 22/06/2014.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. SEB: Brasília, 1996. **LDB Lei nº 9394/96**.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**, SEB: Brasília, 2013.

_____. **Plano Nacional de educação para os anos de 2011-2020, 2010**. Brasília: 2010.

CÊA, G.; MUROFUSE, N.; ANDRADE, L. **Processo de recrutamento, seleção e admissão dos trabalhadores em frigoríficos da região oeste do Paraná**. In: IV Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Anais. UNIOESTE, 2009. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto_formacao_gestao_trabalho_capitalismo_contemporaneo/Trabcompleto_processo_de_rec_sel_adm_trabalhadores.pdf> Acesso em: 28/05/2014.

COLÉGIO ESTADUAL SENADOR ATTÍLIO FONTANA. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. 1999.

COLÉGIO ESTADUAL SENADOR ATTÍLIO FONTANA. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. 2011.

COSTA, A. J. D. **Tecnologia e competitividade do trabalho na avicultura brasileira**. In: Economia e Tecnologia, n° 24. Curitiba: 2011.

DIOCESE DE TOLEDO. **Histórico da Diocese de Toledo, 1960-1985**. Cascavel: Assoeste, 1985.

DUARTE, N. **A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano**. In: Revista Perspectiva, v.11, n.19. Florianópolis: UFSC/CED, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169/8508> > Acesso em: 10/05/2014.

_____. **A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGELS, Friedrich [1845]. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

_____. **Introdução** [1891]. In: MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital.** Obras Escolhidas de Marx e Engels, volume I. São Paulo: Editora Alfa - Ômega, s/d.

FAUSTO, Boris. **Estado, classe trabalhadora e burguesia industrial (1920-1945): uma revisão.** In: Novos Estudos- CEBRAP, n° 20. São Paulo: 1988.

_____(org.) **O Brasil republicano: estrutura de poder e economia (1889-1930).** V.8. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2006.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. **Motivos da Evasão Escolar/Coordenação Marcelo Neri.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf> Acesso em: 07/06/2013.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA – FVC. O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. FVC/CEBRAP, 2013. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudospesquisas/2012/pdf/relatorio_jovens_pensam_escola.pdf> Acesso em: 05/01/2014.

GASPARETO, A. A. N. **O capitalismo e a política agrária a partir da década de 60: migração e urbanização paranaense.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/148-4.pdf>> Acesso em: 23/05/2013.

GEMELLI, D. D. Capital, território e trabalho no oeste paranaense: o frigorífico de aves da Copagril. In: Revista Pegada. vol. 10. n.2 . ano 13, 2009. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/1706/1637>> Acesso em: 10/07/2014.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GRONDIN, M. **O alvorecer de Toledo na colonização do oeste do Paraná.** Marechal Cândido Rondon: Editora Germânica, 2007.

HECK, F.; THOMAZ JUNIOR, A. **O trabalho degradado em frigoríficos e o adoecimento dos trabalhadores.** In: VIII Seminário de Saúde do Trabalhador (em continuidade ao VII Seminário de Saúde do Trabalhador de Franca) e VI Seminário “O Trabalho em Debate”. Anais. Franca-SP: UNESP/USP/STICF/CNTI/UFSC, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sst/n8/14.pdf>> Acesso em: 04/06/14.

HELLER, A. **O cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOBASBAWN, E. J. [1984]. **“O Fazer-se da Classe operária, 1870-1874”.** In: Mundo do Trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IANNI, O. (org.). **Karl Marx (1818-1883).** São Paulo: Ática, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar 2011**. Brasília: INEP, 2012.

_____. **Censo Escolar 2012**. Brasília: INEP, 2013.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. Caderno Estatístico Município de Toledo. 2013.

Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=85900>>
Acesso em: 23/09/2014.

KLEIN, Lígia R. **Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOVAL, Boris. **História do proletariado brasileiro: 1857 a 1967**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

KULESZA, W. A. **Genealogia da Escola Nova no Brasil**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. Anais. Natal, 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>> Acesso em: 18/08/2014.

LABICA, G. **As “Teses sobre Feuerbach” de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

MARX, K. [1845]. **Teses sobre Feuerbach**. In: Obras Escolhidas de Marx e Engels, volume III. São Paulo: Editora Alfa - Ômega, s/d.

_____ [1859]. **Contribuição para a crítica da economia política**. In.: Marx. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____ [1867]. **O Capital: Crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2013.

MARX, K; ENGELS, F [1933]. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

_____ [1848]. **O Manifesto do Partido Comunista**. In: Obras Escolhidas de Marx e Engels, Vol. I. São Paulo: Editora Alfa - Ômega, s/d.

_____ [1863]. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico** (Livro IV de O capital). Vol. I. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.

MIGLIORINI, S. M.. **“Indústria Paranaense: Formação, transformação econômica a partir da década de 1960 e distribuição espacial da indústria no início do século XXI”**. In *Revista Eletrônica Geografar*. Curitiba, v.1, n.1, p. 62-80, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/geografar/article/view/6843>> Acesso em: 20/06/2014.

MILLS, W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2010.

NELI, M. A. **Reestruturação produtiva e saúde do trabalhador: um estudo com os trabalhadores de uma indústria avícola**. 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17139/tde-18092006-154325/pt-br.php>> Acesso em: 24/03/2013.

NIEDERAUER, O. H. **Toledo no Paraná: a história de um latifúndio improdutivo, sua reforma agrária, sua colonização, seu progresso.** Toledo: Telegraph Impressos Gráficos Ltda, 2004.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico.** Educação e Sociedade, Campinas. v. 32, n. 117, out/dez, 2011. p. 1051-1066. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>> Acesso em: 12/11/2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Igualdade no trabalho: um desafio contínuo.** Bureau Internacional do Trabalho: 2012. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/relatorioglobal_2011.pdf> Acesso em: 20/04/2014.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO. Toledo em números, 2014. Disponível em: <<http://www.toledo.pr.gov.br/portal/cidade-conheca-toledo/cidade-conheca-toledo>> Acesso em: 03/10/2014.

SAES, D. **A formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Estado e democracia: Ensaios teóricos.** Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008 a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008 b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N.(orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, O. **Cartilha de Toledo**. Prefeitura Municipal de Toledo: 1985.

SINGER, P. **A formação da classe operária**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

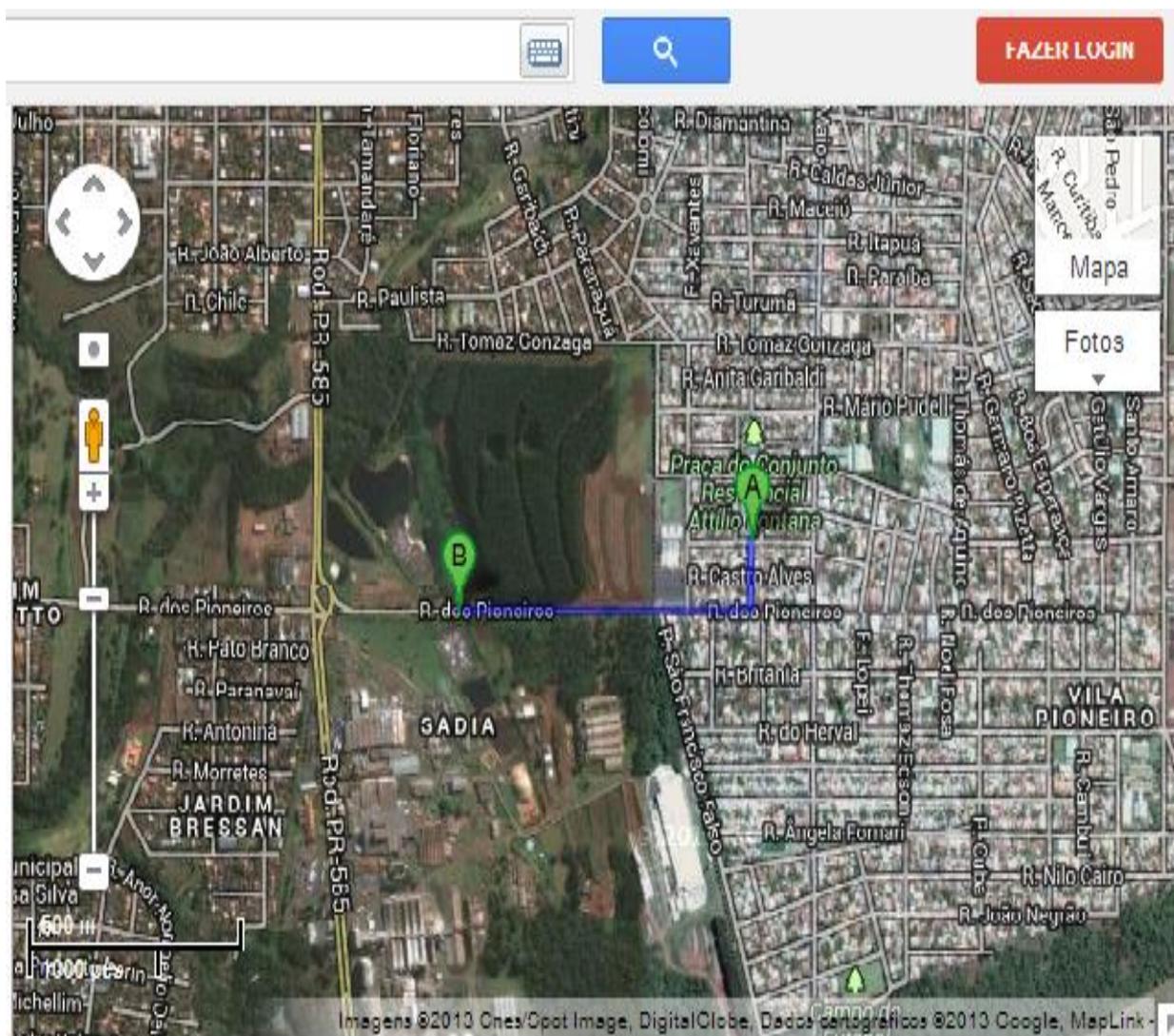
VINHAS, M. **Estudos sobre o proletariado brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

ZEN, R. T. **O processo de trabalho dos avicultores parceiros da Sadia S.A: controles, mediações e autonomia**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unioeste, Cascavel, 2009.

APÊNDICE A

VISTA AÉREA DA CIDADE DE TOLEDO
O PERCURSO TRAÇADO REPRESENTA A DISTÂNCIA ENTRE O COLÉGIO
ESTADUAL SENADOR ATTÍLIO FONTANA E A EMPRESA *BR FOODS* (ANTIGA
SADIA S.A.), CERCA DE 800 m.



ANEXO A

ÚNICO DOCUMENTO ENCONTRADO NO CESAF REFERENTE AO EXTINTO
COLÉGIO ESTADUAL PE. JOÃO BATISTA REUS

RUA DO RECREIO - DIA 18 DE ABRIL DE 1994

COLÉGIO EST. PE. JOÃO BATISTA REUS

REALIZAÇÃO: 1º, 2º e 3º ANOS DE MAGISTÉRIO

COORDENAÇÃO: FRANCISCA VENZEL

MARIA REGINA BACH



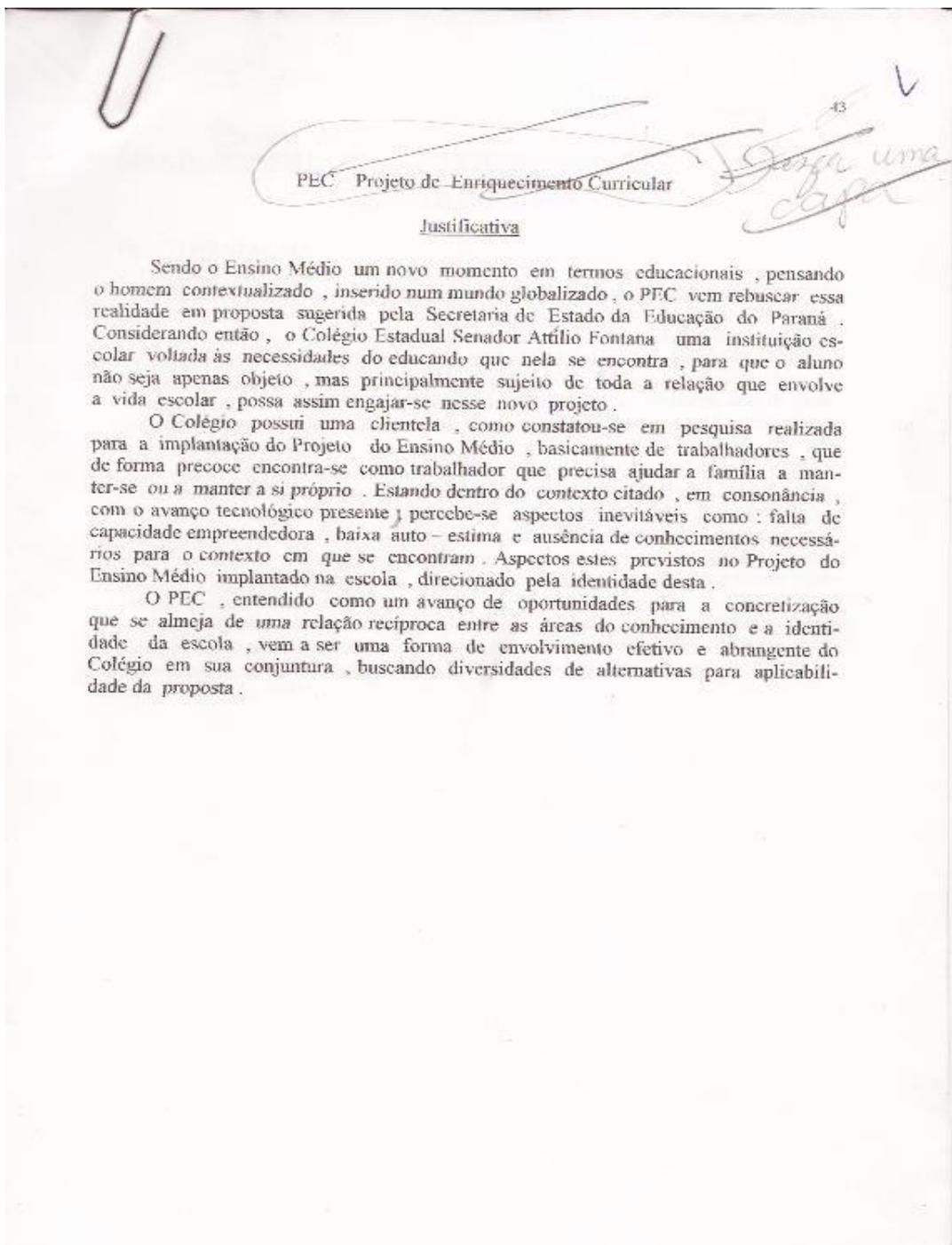
ANEXO B

RECORTE DE JORNAL ENCONTRADO NO CESAF. A REPORTAGEM FAZ REFERÊNCIA À FUSÃO ENTRE O COLÉGIO ESTADUAL PE. JOÃO BATISTA REUS E O COLÉGIO VILA PIONEIRO



ANEXO C

PARTE DO PROJETO PARA A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CESAF.
 ESTE DOCUMENTO CARACTERIZA A COMUNIDADE ESCOLAR DO COLÉGIO
 NA DÉCADA DE 1990



ANEXO D

RECORTE DE JORNAL ENCONTRADO NO CESAF. A NOTÍCIA DESTACA A CRIAÇÃO DA BANDEIRA DO COLÉGIO NO ANO 2000

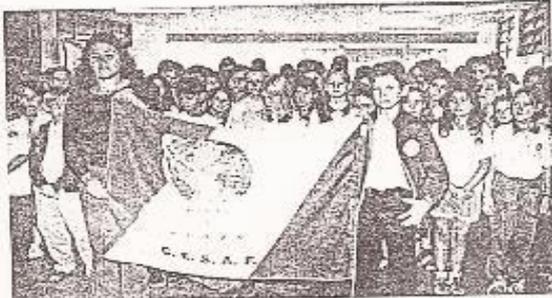
Journal do Oeste 10-05-2000

Estudante cria bandeira do Cesaf

DA REDAÇÃO

TOLEDO - O Colégio Estadual Senador Atilio Fontana, na Vila Pioneiro, realizou ontem a entrega da premiação do concurso que promoveu aos alunos para a criação de uma bandeira. O aluno Éderson Marcheski, estudante da 5ª série do ensino fundamental recebeu um agasalho do colégio, em troca como prêmio. Ele teve seu trabalho escolhido que traz um globo envolto de raios de luz com os dizeres: "Ampliando a visão de mundo - Cesaf". Ele concorreu com trabalhos de estudantes de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e de ensino médio.

O trabalho de Éderson foi muito apreciado pela comissão julgadora formada por integrantes do Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres (APM), direção e equipe pedagógica. A comissão avaliou em torno de 50 trabalhos. "A bandeira incorporou novo uniforme do colégio", disse o diretor do Cesaf, João Batista de Oliveira. Na solenidade de entrega da premiação, centenas de estudantes acompanharam o momento que contou com a presença da mãe de Éderson, a senhora Maria Rosa Cardoso Marcheski.



A mãe Maria Rosa e o filho Éderson seguram bandeira do Cesaf

Enterremos o chapéu
 Para as dificuldades que enfrentam os alunos do Colégio Estadual Senador Atilio Fontana para a prática das aulas de Educação Física, decorrente da inexistência de um espaço adequado e coberto e, também, em relação às cadeiras e carteiras inadequadas, onde adolescentes e adultos utilizam os mesmos equipamentos destinados a crianças.





Gazeta de Toledo 06-05-2000