

RELAÇÕES HISTÓRICAS DA ESCOLA PÚBLICA COM O TRABALHO: ENTRE O CAMPO E A CIDADE

: Fernanda dos Santos Paulo- EPPA e UFRGS

fernandaeja@yahoo.com.br

: Patrícia Rutz Bierhals-UFRGS

patriciabierhals@yahoo.com.br

Agência ou Instituição Financiadora (CNPQ)

Eixo de trabalho4: Organização do trabalho pedagógico' nas escolas públicas na Educação Básica

Resumo: Este ensaio se propõe a apresentar algumas reflexões acerca do processo histórico da escola pública em relação com o trabalho e sua interface com o campo e a cidade, trazendo problematizações a partir de um incipiente resgate histórico da educação brasileira a fim de refletir sobre a nossa educação nos dias atuais.

Objetiva trazer informações que permitam uma discussão sobre o projeto de sociedade e as políticas que envolvem a relação entre trabalho e educação e pistas do real interesses destas no contexto da sociedade capitalista, e diante disto que desafios nos apresentam para a superação da escola capitalista.

Palavras-chave: Trabalho. História da Educação. Escola Pública. Movimento Popular.

INTRODUÇÃO

Ao pensar educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos - tão esquecidos - entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordina a esta dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores-, somente aí se universalizará a educação. (SADER, 2008, p. 17).

É a partir da fala de Emir Sader no prefácio do Livro “*A educação para além do capital*” de István Mészáros que iniciamos a nossa reflexão a respeito da interlocução entre o trabalho e a educação pública no campo e na cidade.

Em primeiro lugar situaremos o contexto brasileiro a partir do trabalho-educação para problematizar onde está a nossa educação nos dias atuais.

Sobre a história da educação brasileira não nos deteremos a realizar um estudo amplo, pois muitos autores já o fizeram, mas traremos alguns dados históricos específicos por ser importante para discutirmos a atualidade.

Sabemos que a história da educação “formal” no Brasil começa em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas. Nesse período tivemos duas fases da educação jesuítica: a catequese¹ e a missionária², ambas com a difusão da fé cristã (ARANHA, 2006). Desse modo, não é novidade dizer que o livro didático utilizado era a bíblia.

Contudo, já existiam processos educacionais antes de 1549, pois havia um tipo de educação na comunidade primitiva anterior à divisão social do saber (BRANDÃO, 2006, p.15). Aqui o trabalho produtivo não era dividido socialmente e as relações de aprender e de gestão não existiam separadas da vida cotidiana, cujo “livro didático” era a experiência.

Mas foi em 1570 que o Brasil iniciou a sua segunda fase da educação jesuítica demarcada pela expansão do ensino secundário nos colégios. Embora tivessem fundado muitas escolas primárias (ler, contar e escrever) a sua preferência foi à escola secundária.

Nesta ocasião, a educação já passara a ter normas advindas de pessoas de fora (jesuítas) para os de dentro (brasileiros) e aos poucos, o espaço de educar foi sendo separado do lugar do trabalho.

Um exemplo, é que os estabelecimentos educacionais criados pelos jesuítas seguiam o método sistematizado no tratado *Ratio Studiorum*³, que possuía um currículo único dividido em dois graus, o que equivaleria nos dias de hoje, o ensino médio e o ensino superior.

Não muito diferente dos dias atuais, pois apesar de que após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, explice que cada uma das escolas brasileiras tenha autonomia para definir o seu currículo, se tem assegurado uma formação básica comum a todos (Art. 22º e Art. 26º).

No que se refere à economia brasileira, esta recebe o modelo do mercantilismo europeu, passando a ser um instrumento político que legitimava a posse portuguesa sobre a terra do Brasil (AQUINO; VIEIRA; AGOSTINO; HIRAN, 2001).

¹ Também conhecida como fase heroica (1549-1570), predominando a catequização dos nativos.

² Período da fundação e estruturação das “Missões Jesuíticas”.

³ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos.

Muitos movimentos sociais afirmam que é desse período (1500 em diante) que se inicia a luta pela terra no Brasil, sendo necessária a luta indígena (primeiros habitantes) contra a invasão portuguesa para defender seu território.

Celso Furtado no seu livro intitulado como “Formação Econômica do Brasil” (2005), diz que a “colonização do século XVI surge fundamentalmente ligada à atividade açucareira” (s/p), uma especiaria apreciadíssima no mercado europeu. Desde então, o engenho tornou-se o centro da economia. O açúcar, por sua vez era consumido na colônia e quase todo vendido para Portugal por um preço que ele impunha. Dessa forma, o Brasil só podia comerciar com a metrópole que revendia a produção brasileira para outros países da Europa.

Em relação ao trabalho empregado “conviviam tanto o trabalhador livre quanto o escravo” (AQUINO; VIEIRA; AGOSTINO; HIRAN, 2001, p.111). Para ilustrar, no engenho a mão de obra do trabalho escravo era o que predominava no interior da sociedade açucareira, já o trabalhador livre era aquele que se vinculava a uma tarefa mais técnica, demandando qualificação (Op. Cit.). E, cabe ressaltar que Portugal remetia especialistas para o Brasil, sobretudo para estudar o território brasileiro a fim de explorar as suas riquezas naturais.

Nessa forma de organizar o trabalho na sociedade açucareira já tinha a separação por funções entre os trabalhadores livres, a saber: a) o capataz do engenho (supervisor); b) caixearo do engenho na área urbana; c) cobrador de rendas; mestre do açúcar; d) trabalhadores livres; e) os lavadeiros; f) o escrivão, etc. (Op. Cit.).

Nesse período, o Brasil se torna uma economia agroexportadora a serviço de Portugal, eis o começo da divisão internacional do trabalho. Embora, lembremos que vivíamos a monocultura, ou seja, a economia do país dependia da exploração de um único produto: a cana-de-açúcar.

O trabalho esteve relacionado, no período acima descrito, com a exploração comercial e com os interesses mercantilistas. Logo, esses interesses eram alheios ao Brasil que tinha como principal papel fornecer seus produtos e riquezas para os mercados europeus.

Ainda que, naquele período o sistema capitalista não existira no Brasil, já havia uma forma de exploração do trabalho, pois uma parte do produto social era apropriada por uma classe que não realizava esse trabalho. Um exemplo foi o uso da escravidão que foi importante para a estabilidade econômica daquele sistema.

Mesmo que os escravos, negros e índios, na condição de trabalhadores não estivessem vendendo sua força de trabalho em troca de salário, existia ali um modo de exploração. Estes também estavam despossuídos dos “meios de produção”, mesmo que naquela época estes fossem os engenhos.

No século XVII, ainda exclusivamente brasileiro, dominavam os senhores de engenho. E, com a mesma situação social, estavam os grandes comerciantes. Estes importavam e exportavam mercadorias e traziam escravos da África para serem vendidos no Brasil. O tráfico negreiro representava um aumento de lucros para a coroa junto ao comércio colonial.

Nos séculos XVI e XVII, o Brasil esteve sob a influência do desenvolvimento capitalista mercantil da Europa. A mão de obra indígena, primeiros escravos, aos poucos ia sendo substituída por escravos africanos, isto porque os jesuítas ao instalarem as missões religiosas tinham por objetivo converter os índios a fé cristã e por isto não aceitavam a escravidão indígena. Muitos índios que não estavam abrigados nas missões morreram lutando, assim preferiram antes de se tornarem definitivamente escravos. Muitos resistiram e na história citamos dois movimentos de resistência: a Confederação dos Tamoios e a Guerra dos Bárbaros.

A base filosófica da educação era o tomismo⁴, centrada numa visão essencialista de homem. Nessa fase se delineia a Pedagogia Tradicional Brasileira (SAVIANI, 2007, onde somente os filhos dos senhores de engenho e dos grandes comerciantes estudavam nos colégios jesuítas, excluídos portanto, os negros⁵.

A partir do século XVIII, o Brasil passou por profundas transformações políticas e econômicas, passando a receber a influência do absolutismo nas colônias. Também, iniciou-se um conflito entre os nobres e as ordens religiosas. Dessas mudanças resultou a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e das colônias. A justificativa da expulsão foi de que a Companhia de Jesus estaria interferindo em assuntos de responsabilidade do Estado e do enriquecimento a custa da coroa (PILETTI, 2006).

Esse período denominado Pombalino (1759 a 1808) demarca a influência do iluminismo no pensamento da elite portuguesa e o surgimento do Estado como responsável pela educação pública. Só que a “educação formal” no período colonial foi afetada por diferentes razões, entre elas: a escassez de mestres; a insuficiência de

⁴ O tomismo é a doutrina ou filosofia escolástica de São Tomás de Aquino (1225-1274), adotada oficialmente pela Igreja Católica (Wikipedia).

⁵ FREIRE, Gilberto. Casa-grande & Senzala, p. 413.

recursos financeiros; o cenário político português que temia que a educação difundisse os ideais de emancipação nacional. Segundo Caio Prado Junior:

Quanto às deficiências técnicas, é preciso lançar a culpa principal sobre a administração pública, que manteve a colônia num isolamento completo; e não tendo organizado aqui nenhum sistema eficiente de educação, por mais rudimentar que fosse, tornou inacessível aos colonos qualquer conhecimento técnico relativo às suas atividades. O baixo nível intelectual na colônia, (...) interfere aqui diretamente com a economia do país. (s/d, p.41).

Com a vinda da família real portuguesa em 1808 é introduzido as aulas régias, além de mudanças na ordem política, cultural e econômica para o Brasil, que deixara de ser colônia para ser a sede da monarquia portuguesa. Daí, a insurgência de se criar na colônia instituições até então não existentes, como bibliotecas e museus, bem como academias militares e instituições escolares primárias e superiores. O objetivo da escola era o de substituir a educação que servia aos interesses da igreja pelos interesses do Estado (Piletti, 2006).

Obviamente os interesses do Estado não era o de emancipação humana do povo, mas o de apropriar o território brasileiro e explorá-lo. A educação, nesse sentido, priorizou a elite e o ensino secundário e superior. As poucas iniciativas para com a educação primária era de responsabilidade das províncias (Piletti, 2006), que não possuíam orçamento para manter escolas de boa qualidade, os professores do ensino elementar eram mal remunerados e não possuíam formação adequada.

Segundo Calazans (1993), a necessidade de qualificação para o trabalho agrícola surge a partir do fim da escravidão, período em que se tem a ênfase da produção cafeeira e aparece o desenvolvimento de outras culturas importantes para a agricultura. Assim, o “ensino da escola elementar, como a escola técnica de 2º grau, começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar” (CALAZANS, 1993, p. 15).

Cabe trazer que a população rural analfabeta era na sua maioria os escravos (Aranha, 2006), e a taxa de analfabetismo ultrapassava os 70%. A grande maioria da população morava no campo e as escolas situavam-se nas cidades do interior.

Somente depois da Proclamação da República é que a visão do ensino primário foi revista, mas não valorizada, tanto é que a prioridade continuava para o ensino secundário e superior.

Outra diferença entre o campo e a cidade é o que se refere à literatura e a arte, os grandes poetas e artistas da época eram oriundos da elite urbana, ou provenham de famílias abastadas do campo e se deslocavam para os centros urbanos a fim de se formar em bacharel ou doutor(Leitão, 2007). Os filhos dos fazendeiros, muitas vezes por falta de opções, tornavam-se padres. Isto se deve a proximidade do clero aos senhores da terra.

Essa realidade não mudou muito no período republicano, mesmo com as críticas dos republicanos a educação imperial. Conforme Piletti (2006) os primeiros anos apenas foram criadas escolas isoladas de ensino secundário e poucas escolas de ensino primário. Os primeiros avanços datam apenas em 1934, com a homologação da segunda constituição da República, época em que as indústrias se expandiam e crescia a população nos grandes centros urbanos.

Portanto, cabe sublinhar que foi a partir da Revolução de 1930 que foi instituída uma política Educacional no Brasil, que criou-se o Ministério da Educação e as secretarias de educação nos estados, bem como as universidades no Brasil datam seu surgimento nesse período.

De acordo com Brandão (2006), nos anos de 1920 nasce as primeiras escolas anarquistas e comunistas para trabalhadores operários e seus filhos, bem como entre essa década e a posterior ocorreu uma luta pela escola pública laica e gratuita, ligada ao movimento de educadores que escreveram o Manifesto dos Pioneiros.

A Educação para o povo camponês ainda não era prioridade, tanto é que a educação para estes somente foi pensada com o intuito de modernizar o campo.

Também a educação no Brasil sofreu influência da filosofia positivista, que estimulava a industrialização urbana e por isso, não havia preocupação com a educação no campo.

Tanto para as famílias pobres do campo e da cidade a educação se caracterizou na ausência de políticas públicas. Segundo Saviani (2006), os grupos escolares constituíram um fenômeno urbano e no meio rural predominava-se as escolas isoladas.

Mesmo para as famílias pobres da cidade a escola ainda não era acessível, fato é comprovado pelo percentual de analfabetos e pessoas sem o ensino fundamental completo de acordo com as Estatísticas do Brasil (Souza, 1998).

Já no caso da população camponesa a situação agravava-se, pois a escola e a educação não eram planejadas para estes, o que impossibilitava o acesso e permanência dos estudantes na educação básica.

Mesmo tendo como pauta por parte de políticos e intelectuais a necessidade de pensar uma educação para a população não alfabetizada, por exemplo, segundo Souza (1998, p. 62), as camadas da classe trabalhadora só existiam para produzir, ou seja, para trabalhar. Os operários urbanos eram considerados como pessoas sem direito e só passam a ser levados em conta no processo de industrialização que coloca a exigência de qualificação para o trabalho.

Autores como o acima citado e Freitag (1977) chegam a colocar que o Estado por meio das políticas de educação tem defendido os interesses da classe dominante. E, a escola com o ensino tradicional (até 1930) vai sendo substituída por um ensino tecnicista, com brechas para discutir métodos renovados.

Nessa estrada de construção da educação brasileira, muitas mudanças emergiram nesse período, uma delas é o surgimento de escolas públicas no meio rural (calazanz, 1993), e a luta pela universalização do acesso à escola pública.

Também ocorreram muitas reivindicações de muitos movimentos populares entre as décadas de 1940 até 1964, sobretudo em defesa da escola pública. Período em que surgiram campanhas de alfabetização de adultos, educação rural entre outras iniciativas (Gadotti, 1991) interrompidas com a ditadura militar, cuja marca da educação pode ser lembrada como ensino tecnicista autoritário com o modelo empresarial .

Ainda de acordo com Colares (2003) durante o período ditatorial se buscava pelo poder político o fortalecimento do modo de produção capitalista através da ação de governos que garantiam as condições indispensáveis para os investimentos seguros realizados por grandes empresas, grupos industriais e financeiro.

Depois de 1985 com o processo de democratização do país, a retomada da luta é para que se avançasse nas discussões da escola pública e democrática. Por outro lado, o discurso da “educação para todos” no Brasil esteve vinculada a qualificação da mão de obra de acordo com as necessidades do mercado.

Conforme Frigotto

Os debates do início da década de 90 sobre a natureza das novas tecnologias caracterizadas como configuradoras da *Terceira Revolução Industrial*, as mudanças na base técnica da produção e o impacto sobre o conteúdo do trabalho, divisão do trabalho e qualificação e formação humana nos permite identificar uma problemática que se expõe como desafio teórico e político prático para quem tomou como eixo de compreensão dos processos educativos e da organização unitária e politécnica , a categoria do trabalho. (1995, p. 53)

Esse momento histórico ficou notoriamente conhecido como sendo da “sociedade do Conhecimento” resultado de um novo modelo de organização social vinculado ao processo de mundialização do capital. Nesses moldes, tanto a educação como a sua relação com o trabalho sofrem mudanças de conceitos e categorias. Frigotto (1995), coloca que não houve alteração nas relações sociais.

Conforme Saviani (2003) com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 o ensino passou a ser de livre iniciativa privada, o que desqualificou o conteúdo da luta que era por uma educação pública, unitária e gratuita. E, é nessa linha que a educação passa a estar a serviço do capital, trazendo dele os seus fundamentos, cujo objetivo final é a qualificação para o trabalho.

(...) os princípios mercadológicos vem contaminando as teorias, formalizando basicamente o conhecimento como meio de atingimento de fins econômicos. Altas somas são gastas em Pesquisa & Desenvolvimento na corrida acelerada pela inovação tecnológica que permite a certos grupos dominarem mercados no mundo todo e assim ampliarem seu capital e poder. Necessitando de operadores sempre mais qualificados para atuar com essas novas tecnologias aplicadas em equipamentos e programas que se obsoletizam rapidamente, a educação passa a ser vista como formação permanente de capital humano, reduzida ideologicamente, em grande parte, a mero insumo para o desenvolvimento econômico dos países. Perde-se a perspectiva da educação para a cidadania que, além da formação científica e tecnológica, preocupa-se com a formação humana em todas as suas dimensões. (FRIGOTTO, 1995, p. 32).

Até aqui nos propusemos a fazer uma breve introdução histórica da educação brasileira para chegar à questão que aborda o trabalho na relação com a epígrafe do texto que em síntese diz que o lugar do trabalho e o tipo de sociedade onde está inserido indicam onde está a educação.

De acordo com os estudos realizados evidenciamos que a educação pública esteve voltada para o trabalho, mas com o objetivo de alcançar o desenvolvimento econômico brasileiro, sendo assim alguns autores como Gadotti nomeiam esse tipo de escola como capitalista (1991).

Educação pública na atualidade: interfaces entre campo-cidade

“A esperança é necessidade ontológica” (Freire)

Tomando a educação como um bem público, portanto um direito social, trazemos algumas políticas públicas que tratam da educação na atualidade, suas contradições e desafios numa interface entre campo-cidade.

As políticas educacionais enfatizam o direito à educação, e nos últimos anos tem se discutido o direito do acesso e à permanência na escola. O “direito à educação” está ancorado na Constituição federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, bem como nas defesas de autores que vem pesquisando o tema. Diante destas bases legais (jurídicas) e pesquisas são criadas medidas políticas para que a lei seja cumprida, uma delas é o Programa Bolsa Família que é considerado como uma ação política com abrangência nacional de intervenção na educação.

Também existem outras ações no âmbito local, todas elas resultantes de legislações que defendem a necessidade de padrões mínimos de qualidade de ensino (Brasil, 1996). Contudo, essas políticas nem sempre possuem impacto de transformação social na vida das pessoas (Saviani, 2003).

Na relação com a educação a falta de qualificação para o trabalho vem sendo destacada como um dos principais problemas associados aos processos de reestruturação do trabalho que vêm ocorrendo no Brasil a partir da década de 1990. Assim, no bojo das transformações do sistema capitalista desencadeada a partir do processo de mundialização do capital notam-se as repercussões desses processos na escola pública brasileira seja da cidade ou do campo.

No Brasil, as mudanças no campo econômico e educacional se encontram condicionadas a sua inserção na economia globalizada, e diante disto o estudo sobre a centralidade do trabalho como princípio educativo (Saviani, 1989; Frigotto, 1984; Ribeiro, 1999) não é prioridade na educação e nem nas formações oferecidas para a classe trabalhadora.

Percebe-se que os desdobramentos das formas de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho não são temas da escola e que o Estado brasileiro, cria políticas para fortalecer ações de qualificação dos jovens da comunidade sem uma formação política e integral como salienta Frigotto (1984).

As políticas da educação no nosso país, tem se desdobrado em diversos programas de educação desde a educação infantil até a superior, e muitas delas está a serviço dos interesses do setor privado e para o fortalecimento do capital. Daí a importância de discutir a partir de educadores comprometidos com as classes populares os programas de qualificação da força de trabalho para o capital e suas implicações na escola e na vida das pessoas.

Nesse sentido, cabe nos questionarmos se as políticas públicas como o Programa Bolsa Família⁶ que está no campo e na cidade tem um impacto na vida das pessoas no sentido da transformação social ou se ela só serve para minimizar a extrema pobreza?

Na atualidade, no bojo das transformações do sistema capitalista, existe uma forte discussão em torno da relação Trabalho-Educação, sobretudo porque o tema tem tido destaque na agenda de problemas associados aos processos de reestruturação do trabalho frente a sua crise.

Nesse contexto, o Estado com suas políticas para com a educação pública passa a fazê-las repercuti-las na sociedade brasileira, pelo menos no âmbito do debate sobre o modo como as mudanças se reconfiguram nas relações de trabalho. Nos últimos anos a um crescente número de registros de situações de precarização no trabalho, aumento do desemprego e de subemprego, o que tem tido repercussão na universidade e nos debates políticos, porém não se discutem os reais motivos das mudanças, resultantes da crise estrutural do modo de produção capitalista (Frigotto, 1995; Freire, 1996).

Na contramão das bruscas mudanças no campo da relação Trabalho-educação em diferentes lugares no Brasil existem lutas populares pela educação pública de qualidade tanto no campo quanto na cidade. Registram-se significativas reivindicações dos movimentos populares na luta por educação pública popular e de qualidade (Freire, 1995).

Muitas dessas lutas subsidiaram a criação de políticas públicas, mas nem sempre elas foram construídas com esses movimentos populares, e no caso da educação do campo a luta teve como resultado as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, as quais não se encontram em vigor na maioria das escolas do campo, necessitando, ainda que já faça dez anos de existência, de divulgação e fiscalização da população para que ocorra a sua implementação.

A luta “Por uma Educação do Campo” entrou na pauta na esfera do Ministério da Educação, sendo que o atual ministro da Educação, Aloizio Mercadante, apresentou o Pronacampo colocando que “no Brasil existem 76 mil escolas rurais, com mais de 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores”. Nesse sentido, com esse programa o MEC pretende: “estabelecer um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de

⁶ Aqui não afirmamos que ações como essa não sejam importantes, mas que elas não se restrinjam apenas as políticas assistenciais para conter os pobres, como bem coloca Raúl Zibechi.

professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica⁷” (MEC, 2012).

Ainda que existam essas iniciativas no campo político estatal, salientamos a tamanha necessidade da população do campo, dos intelectuais comprometidos com a Educação do Campo junto aos Movimentos Sociais estarem atentos a essas propostas e suas implementações.

No meio urbano existem algumas ações pontuais que discutem a educação pública e tentam reconstruir suas bases filosóficas, sociológicas e políticas da escola pública, porém estas se defrontam com limites, tais como: ausência de formação de educadores com vistas à emancipação humana, os aparatos jurídicos do Estado que, na sua maioria, são limitantes das mudanças em prol de uma educação pública popular e comprometida com a classe trabalhadora, bem como, a desunião dos movimentos, o que fragiliza a luta coletiva.

A educação pública ao se tornar como referência da luta de movimentos populares passa nos seus espaços a se desdobrar em pautas importantes de prática social para discutir, pensar e analisar sobre que tipo de educação está a serviço do povo ou do capital.

Ao nosso ver as lutas por mudanças na concepção e práticas da educação na atualidade de um modo geral estão atreladas ao mundo do trabalho, mas para o fortalecimento do modo de produção capitalista.

Pouco se sabe sobre o impacto concreto de algumas políticas surgidas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) que estabelece o direito à educação, principalmente de como ela tem impactado no cotidiano da escola, das comunidades, das famílias e na sociedade com vistas a transformação social. Sabe-se que muitas políticas tem buscado responder às demandas oriundas da reestruturação do setor produtivo e daí a relação entre educação e trabalho.

Em particular, a escola sabe do seu papel: formação geral e formação específica, (Lei nº 9394/96), e que destas necessidades surgem políticas de educação. Como alternativa de suprir às demandas do mercado, criam-se Escolas Técnicas e como forma de garantir o acesso e permanência de crianças e adolescentes, filhos da classe

⁷ Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608. Acesso em 15/08/2012.

trabalhadora, na escola implantam-se programas⁸ como: Bolsa Família, Vou à escola e Escola Ativa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Entretanto, essas políticas acerca da educação não estão vinculadas a um projeto popular de sociedade, e sim num projeto de popularizar o modo de produção capitalista.

Como contraponto à Escola Capitalista (Gadotti, 1991), alguns pesquisadores comprometidos com a transformação social tem defendido a retomada de análises e pesquisas sobre a educação a partir da centralidade do trabalho como princípio educativo baseada na formação omnilateral, a luz de estudos da sociedade na sua totalidade histórica e de autores como: Marx, Gramsci, Freire, Caldart, entre outros. Desta forma, os autores críticos escolhidos para essa discussão nos permite chegar à conclusão de que a educação defendida por estes, não é uma educação capitalista e nem reformista.

Nesse contexto, as discussões conduzidas até aqui nos permite dizer que no contexto atual, pouco se tem analisado de forma crítica e participativa o modo como às mudanças vêm reconfigurando as relações de trabalho na sua relação com a educação.

E, nesse sentido, é importante que enquanto classe que vive da venda da sua força de trabalho seja no campo ou na cidade, ambos se reconheçam enquanto classe trabalhadora e sujeitos explorados pelo sistema capitalista. Reconhecendo-se como tal, possam lutar pela superação da sua condição de oprimido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. de A.. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

AQUINO, R. S. L.. VIEIRA, C. A. F., AGOSTINHO, W. G. C.; ROEDEL, H. *Sociedade Brasileira: Uma história através dos Movimentos Sociais*. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BRASIL, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial.

BRASIL, (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8069. Campinas: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

⁸ Ressaltamos que compreendemos que ações emergenciais, muitas vezes são necessárias, sobretudo quando se fala dos bens de consumo individuais para sobrevivência, como alimentação e coletivos como a garantia da permanência na escola (ex. transporte), porém o grande desafio é que todos tenham as mesmas condições de acesso a escola, saúde, trabalho, moradia, etc., e não que apenas a classe popular receba as migalhas do modo de produção capitalista, que tem na sua égide a separação entre capital e trabalho.

BRASIL, (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRANDÃO C. R.. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALAZANS, M. J. C. *Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória*. In: THERRIEN, J.; DAMACENO, M. N. (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinsa: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, R. S. *Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo*. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A.de (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, n. 5, 2004.

COLARES, A. A. e COLARES, M. L. I. S. *Do Autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: ANPAE, 2003.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. e RAMOS, M. Vocational Education and Development. In. UNESCO. *Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work*. Bonn, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005. (tradução dos autores)

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

FREYRE, G. *Casa Grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Moraes, 1977.

FURTADO, C. *Formação Econômica do Brasil*. Editora Companhia das Letras , 2005.

GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 4^a Ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

JUNIOR, P. C. . *HISTÓRIA ECONÔMICA DO BRASIL*. Disponível em: www.portaldocriador.org. Acesso em 10 de agosto de 2012.

LEITÃO, L. R. *O campo e a Cidade na Literatura Brasileira*. Veranópolis: Iterra, 2007.

PILETTI, N.; PILETTI, C. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2006.

SADER, E. In MÉZÁROS, I. *A Educação Para Além do Capital*. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUZA, J. F. S. Proposta Curricular- Ensino Fundamental. NUPEP: UFPE. Recife, 1998.

SAVIANI, D. *O legado educacional do “longo século XX” brasileiro*. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-57.

RIBEIRO, M. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “ sem trabalho”? . In. Revista da UCPEL.8 (1). Pelotas: EDUCAT, 1999.p.5-27.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. LDB, trajetória, limites e perspectivas. 8^a. ed. São Paulo, Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação).