



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Danilo Felisberto de Souza

**ESCOLA NO CAMPO E TRABALHO: PERCEPÇÕES E
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DO DISTRITO DE SANTA EUDÓXIA – SÃO CARLOS/SP**

São Carlos – SP

2021



Danilo Felisberto de Souza

**ESCOLA NO CAMPO E TRABALHO: PERCEPÇÕES E
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DO DISTRITO DE SANTA EUDÓXIA – SÃO CARLOS/SP**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

São Carlos – SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Danilo Felisberto de Souza, realizada em 16/09/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

Profa. Dra. Elianeide Nascimento Lima (UNICEP)

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

[...] Da casa pro trampo, do trampo pra faculdade
O corpo exausto, apesar de pouca idade
Sem novidade, a mesmice na rota
Tentando ser um bom funcionário com boas notas
Trabalhar, estudar, nem sempre se encaixa
Nem mesmo no fim da aula o aluno relaxa
Pensa na volta, no clima lá fora [...]

Rincon Sapiência. In: A volta Pra Casa.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação em meio a uma pandemia é uma tarefa árdua, dado os grandes momentos de ansiedade, medo e ao mesmo tempo perseverança. Nesse sentido, agradeço ao poder superior que guia os meus passos e onde busco minha paz de espírito. Quero dedicar esta dissertação a todos aqueles que assim como eu, enxergam na educação uma grande arma para transformar o mundo, como diria Nelson Mandela. A Dedico, também, a todos os jovens desse país e, sobretudo, aos jovens participantes da presente pesquisa, pois leciono para esses jovens desde o 6º Ano e realizar uma pesquisa com eles é importante, visto que pude observar o amadurecimento e as realizações desses jovens ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio até a conclusão dos seus estudos.

Começo agradecendo ao meu orientador, professor Manoel Nelito Matheus Nascimento, que, com muita paciência, me transmitiu o seu conhecimento, e também muita calma, mesmo sem saber, e isso é muito valioso. Em seguida, sou grato pelo apoio de minha família, meus pais e irmãs, pois a caminhada até aqui foi de muita luta, por tudo que passei ao longo de meus últimos anos, até a retomada dos estudos na pós-graduação. Minha família me apoiou nos momentos mais difíceis e hoje sou muito grato.

Quero agradecer minha companheira, Lillian, que me suportou nos momentos de estresse. Afinal, elaborar uma dissertação em meio a uma pandemia requer concentração e muita calma, e, muitas vezes, as preocupações e o medo de adoecer me tirou do eixo. Inevitável não lembrar dos anos de 2020 e 2021 futuramente, pois, devido à pandemia, nosso planejamento para realizar a pesquisa foi adiado algumas vezes, dado que as entrevistas iriam acontecer presencialmente com os estudantes.

E, não poderia de deixar um salve a todos os meus amigos, que me auxiliaram de alguma forma, como o Felipe (Fanto), Leonardo (Leozito), e todos os outros da época da graduação, como os companheiros da república Sede.

Jamais poderia esquecer das contribuições dos integrantes do GEPEC, em especial do professor Luiz Bezerra Netto e do professor Vinicio Carrilho Martinez, assim como dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Política e Educação Escolar, em especial as valiosas contribuições da professora Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra, que também integra a banca examinadora, juntamente com a professora Dra. Elianiede Nascimento Lima.

RESUMO

SOUZA, Danilo Felisberto de. **ESCOLA NO CAMPO E TRABALHO: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO DE SANTA EUDÓXIA - SÃO CARLOS/SP.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP, 2020.

Esta dissertação de mestrado buscou investigar as percepções e expectativas em relação ao mercado de trabalho dos alunos de ensino médio na Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, no distrito rural de São Carlos – SP. Esta escola integra uma das unidades escolares da Diretoria de Ensino do município de São Carlos – SP – e se encontra no distrito rural do município, distante a 30km do centro urbano. Para a realização da pesquisa de campo, elaboramos um questionário, utilizando a ferramenta Google Forms, que foi aplicado aos estudantes egressos do ensino médio em 2019 e 2020. No primeiro capítulo, resgatamos o processo de formação territorial e econômica desse fragmento do espaço, o distrito de Santa Eudóxia, desde seu início – território composto por trabalhadores, oriundos de processos migratórios para a região do interior do Estado de São Paulo. Assim, a formação social do município e do distrito está atrelada ao desenvolvimento de atividades econômicas como o café. Nessa direção, entendemos que o distrito é formado por negros, imigrantes italianos e nordestinos. Historicamente, é uma região voltada para o plantio e a monocultura, anteriormente do café e atualmente da cana, da laranja, do amendoim, da soja e da criação de gado. No segundo capítulo, discutimos a resposta do capitalismo ao modelo de bem-estar-social, a reestruturação produtiva do capital. Apresentamos, também, as teorias pedagógicas direcionadas para alunos de escolas estatais e, no caso específico da Escola Estadual da pesquisa, o novo currículo “São Paulo faz Escola”, assim como as influências pedagógicas do “aprender a aprender” e a pedagogia das competências. Já no terceiro capítulo, mediante os dados obtidos na aplicação do questionário, discutimos o papel da escola e do Ensino Médio de acordo com as perspectivas desses jovens, cujos pais trabalham no campo e na cidade. Ainda, no terceiro capítulo, discutimos o Ensino Médio atual e se a escola é capaz de atrair a juventude tendo em vista as grandes mudanças tecnológicas. Como resultado da pesquisa, concluímos que os jovens não se sentem atraídos por este modelo de escola atual, o que pode ser comprovado pelo índice de evasão no Ensino Médio no cenário nacional, devido à alguns fatores, tais como a necessidade de trabalhar ou a gravidez, e sobretudo a obsolescência do modelo escolar voltado para esses jovens. Nesse sentido, a escola perde sua função e sua identidade.

Palavras-chave: Educação no campo; Ensino Médio; Trabalho e Educação.

ABSTRACT

This master's thesis seeks to investigate the perceptions and expectations regarding the job market of high school students at *Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco*, present in the rural district of São Carlos. This school is part of one of the school units of the Education Board of the city of São Carlos – SP – and is located in the rural district of the city, 30km from the urban center. The research is contextualized in the period of productive restructuring of capital and aims to know what the effects are of political theories, such as “learning to learn” and competence pedagogy on high school students present in this school. To carry out the field research, a questionnaire was developed, using Google forms, applied to 3rd-year students and high school graduates. In the first chapter we rescue the process of territorial and economic formation of this fragment of space, the district of Santa Eudóxia, since its beginning. It is a territory composed of workers from migratory processes to the interior region of the state of São Paulo. The social formation of the municipality and the district are linked to the development of economic activities such as coffee. In this direction, we understand that the district is formed by black people, Italian immigrants and northeastern people. Historically, it was a region dedicated to planting and monoculture coffee, and, currently, sugarcane, oranges, peanuts, soybeans and cattle raising. In the second chapter, we discuss capitalism's response to the social welfare model, the productive restructuring of capital. We present the pedagogical theories aimed at students from state schools, and, in the specific case of the State School of the research, the new São Paulo school curriculum, and the pedagogical influences of “learning to learn” and competence pedagogy. In the third chapter, through the data obtained by applying the questionnaire, we will discuss the role of the school, and of High School, according to the perspectives of these young children of rural and urban workers and verify how they currently assess Secondary Education, whether the school is still capable of attracting youth in view of the great technological changes of today.

Keywords: Countryside Education; High school; Work and Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sesmarias de São Carlos.....	32
Figura 2: Mapa do Município de São Carlos.....	41
Figura 3: Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco	51
Figura 4: Antiga entrada do distrito de Santa Eudóxia.....	54
Figura 5: O distrito de Santa Eudóxia	55
Figura 6: Museu da Pedra.....	55
Figura 7: Expectativas após o término do Ensino Médio	116
Figura 8: Idade dos pesquisados	125
Figura 9: Cor/Etnia dos pesquisados (autodeclaração)	126
Figura 10: Profissão dos familiares	128
Figura 11: Escolaridade do pai	129
Figura 12: Escolaridade da mãe.	129

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Números populacionais da região Baixa Paulista, 1836-1886	27
TABELA 2. População do Município de São Carlos no século XIX.....	34
TABELA 3. População do Município de São Carlos em 1907	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
CBT	Companhia Brasileira de Tratores
BIRD	Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
D.I.T	Divisão Internacional do Trabalho
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ITA	Instituto de Tecnologia Aeronáutica
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMC	Organização Mundial do Comércio
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Partido Republicano Paulista
SEE	Secretaria Estadual da Educação
SENAI	Serviço de Aprendizagem Industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
UNICEP	Centro Universitário Central Paulista
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, DO DISTRITO DE SANTA EUDÓXIA, DA ESCOLA ESTADUAL PELO PPP, DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E DOS FAMILIARES	20
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: EVOLUÇÃO DA ECONOMIA E TERRITÓRIO.	20
2.2 A FORMAÇÃO TERRITORIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS	30
2.3 CARACTERIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO DISTRITO DE SANTA EUDÓXIA.....	38
2.4 ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ALICE MADEIRA JOÃO FRANCISCO.....	47
2.5 CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL DO DISTRITO DE SANTA EUDÓXIA	53
3 ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO RURAL (ESCOLA NO CAMPO) EM SÃO PAULO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E TRABALHO	71
3.1 EDUCAÇÃO NO CAMPO: ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO	71
3.1.1 Educação no Campo: Antecedentes históricos e econômicos no Estado de São Paulo ..	79
3.2 ENSINO MÉDIO NO CAMPO	90
3.3 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E O CURRÍCULO PAULISTA ..	95
3.4 A REGIÃO CONCENTRADA E A DEMANDA POR TRABALHADORES QUALIFICADOS.....	111
3.5 TRABALHO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS PARA O MERCADO DE TRABALHO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ALICE MADEIRA JOÃO FRANCISCO.....	114
4 OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL DE SANTA EUDÓXIA E SUAS EXPECTATIVAS DE TRABALHO.....	124
4.1 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS	125
4.2 DADOS QUALITATIVOS: ALGUNS APONTAMENTOS.....	133
4.3 EXPECTATIVAS PARA O MERCADO DE TRABALHO.....	142
4.4 POR UMA OUTRA PEDAGOGIA, POR UMA OUTRA SOCIEDADE.	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157

APÊNDICE A	170
APÊNDICE B.....	177

1 INTRODUÇÃO

No início de 2016, ingressei no curso de especialização em Educação no Campo, vinculado ao Programa Nacional da Educação da reforma Agrária/INCRA, pela UFSCar, com término no segundo semestre de 2017. Como trabalho de conclusão do curso, desenvolvi minha pesquisa com o objetivo de compreender o que pensam os professores e o coordenador da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco sobre educação no campo. O interesse pelo trabalho de conclusão ocorreu devido às inquietações experienciadas naquela realidade, pois trabalho como professor de Geografia efetivo desde 2013, concursado pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) naquela escola.

Assim, quando a coordenação do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar tornou público o edital referente à Especialização em Educação no Campo, surgiu a oportunidade de teorizar e aprofundar o que vivenciava na prática enquanto professor. Ao me efetivar em 2013 na Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, retomei os estudos e ingressei na especialização. Desde 2016, acompanho as discussões acerca da educação direcionada para o campo.

O trabalho de conclusão do curso na especialização, “EDUCAÇÃO NO CAMPO OU DO CAMPO: a concepção dos professores da unidade escolar Profa. Alice Madeira João Francisco”, sob orientação do Professor Dr. Luiz Bezerra Neto, teve como objetivo investigar como a escola se caracteriza a partir das concepções dos docentes da escola, se era uma escola *no* campo ou *do* campo. Concluímos, diante dos resultados, que é uma escola presente no campo, no distrito rural de Santa Eudóxia. Assim, os conteúdos ensinados não são específicos. Ademais, não iremos dar continuidade a essa discussão teórica acerca das especificidades educacionais voltadas para as escolas inseridas no campo, tema já abordado no trabalho de conclusão do curso.

De acordo com Bezerra Neto (2013, p. 45) a educação específica para o campo

[...] É inadequada, não apenas por ser defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente porque com ela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo histórico, que propõe uma sociedade igualitária [...].

Partindo desse pressuposto, entendemos que a educação transmitida em escolas no campo deve abranger todo o conhecimento produzido pela humanidade e não apenas suas especificidades.

Concluída a especialização, as inquietações e experiências cotidianas na escola permaneceram. Assim, surgiu a necessidade de ampliar a pesquisa. Por isso, a presente dissertação objetiva analisar as expectativas profissionais de estudantes do ensino médio, sendo oito alunos egressos de 2019 e egressos de 2020, tendo como contexto geográfico o distrito rural de Santa Eudóxia.

Foram realizados vários tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo, com a aplicação de questionário aos alunos egressos do ensino médio. Buscamos compreender a identidade e a finalidade do Ensino Médio público, de acordo com um aporte teórico sobre o ensino médio, a educação no campo e a reestruturação produtiva do capital.

A dissertação se divide em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos formação territorial do município de São Carlos a partir da expansão da economia cafeeira em direção ao oeste paulista – as chamadas “bocas do sertão” segundo Messias (2003). A região denominada como bocas do sertão se desenvolveu após o deslocamento do eixo econômico da região Nordeste para a região Sudeste do país quando se fortaleceu a produção cafeeira na região do Vale do Paraíba que avançou para o oeste paulista, abrangendo os municípios de São Carlos e Araraquara. Assim, historicamente, a formação social e econômica do distrito rural de Santa Eudóxia se desenvolveu ainda no século XIX, com destaque para o sistema cafeeiro.

O município de São Carlos obteve seu desenvolvimento econômico vinculado à produção cafeeira, que possibilitou a instalação de ferrovias e a modernização do município. Destacam-se alguns autores que fundamentaram o primeiro capítulo sobre a formação do município, como Messias (2003); Monbeig (1984); Massarão (2017); Truzzi, Nunes, Tilkian (2012). Assim, no primeiro capítulo destacamos a formação territorial e social de São Carlos e do distrito rural de Santa Eudóxia, onde estão inseridos os estudantes participantes da pesquisa e seus familiares.

Destaca-se o surgimento das primeiras escolas ainda no século XX, na década de 1930, quando surgiu o primeiro grupo escolar no distrito de Santa Eudóxia, cujas aulas eram dadas nas casas de antigos moradores. Cabe ressaltar que alguns dados carecem de fontes documentais, logo, as informações presentes na presente pesquisa estão baseadas no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, no Plano de Gestão da escola Visconde da Cunha de Bueno e no arquivo documentando feito por Vieira (2007) em “Projeto Cultural: A história da Escola Estadual Alice Madeira”, assim como nos projetos de Lei criados pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP).

O distrito de Santa Eudóxia está localizado a 32 km da área urbana de São Carlos e está situado ao nordeste do município, contando com aproximadamente 4000 habitantes. A paisagem local conta com a presença da monocultura canavieira e a plantação de laranja dentre outras culturas. Observa-se que um obstáculo encontrado por muitos dos moradores é a distância em relação à área urbana do município, pois ao todo são 60 km a serem percorridos entre ida e volta. Desse modo, esse percurso gera um custo de transporte diário muito alto para estudar, trabalhar, ou realizar qualquer outra atividade na área urbana do município.

No segundo capítulo, buscamos apresentar os aspectos gerais sobre a Educação no Campo, a partir de alguns autores como Orso (2016); Bezerra Neto, Santos Bezerra (2011); Caldart (2012); Vendramini (2007), além da própria legislação sobre Educação no Campo (BRASIL, 2013). Nesse sentido, reiteramos que a utilização da preposição *no* campo se justifica a partir das discussões acerca das especificidades da educação para o campo, pois, segundo Orso (2016), não é mero preciosismo a utilização das preposições *no* ou *do* campo, visto que remete à compreensão de mundo. Portanto, na presente pesquisa compreendemos a importância dessas preposições e utilizamos *no* campo, por entendermos que a educação não deve ser específica para um determinado lugar, dado que defendemos a aplicação de todo o conhecimento produzido pela humanidade.

Temos como premissa que, para compreender a educação no campo, se faz necessário refletir sobre sua base material, o capitalismo. De acordo com Bezerra Neto e Bezerra (2011), a realidade é contraditória, histórica e dialética. Portanto, o materialismo histórico permite compreender a realidade em sua complexidade e totalidade. Os autores, afirmam que:

Numa perspectiva marxista, o ponto de partida para o entendimento da coisa em si é a realidade tomada empiricamente, a qual, através de análises sucessivas, tornadas possíveis por um método de investigação específico, permite ao homem ascender à categoria do concreto pensado, ou seja, do real efetivamente existente, que é a realidade como síntese de múltiplas relações – a coisa entendida em sua totalidade e historicidade (BEZERRA NETO, BEZERRA, 2011, p. 111).

Destaca-se as discussões sobre o período social e econômico no qual estão inseridos os participantes da pesquisa, a reestruturação produtiva do capital. De acordo com Saviani (2010, p. 429), a crise que eclodiu na década de 1970 reconduziu a base técnica da produção, substituindo o fordismo pelo Toyotismo. Segundo o autor, o fordismo se apoiava na instalação de fábricas operando em bases fixas, as quais se apoiavam no taylorismo. Isto racionalizava o trabalho, portanto supunha estabilidade no emprego e visava à produção de objetos

estandardizados em larga escala acumulando grandes estoques para o consumo da massa populacional.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a realidade que se apresenta na atualidade é resultado do processo histórico de desenvolvimento do modo de produção capitalista e da sua evolução técnica, seja no campo seja na cidade. Nesse sentido, os participantes da presente pesquisa, que residem no meio rural, vivenciam os efeitos deléveis do atual período econômico e social: desemprego em alta, exigência de experiência para ingressar no mercado de trabalho, baixos salários, trabalhos sem carteira assinada, trabalhos intermitentes. No entanto, ressalta-se que os estudantes residentes das cidades que estudam em escolas públicas pelo Brasil vivem os mesmos efeitos da superexploração do trabalho. Na área urbana e na área rural, a orientação é formar os estudantes para o mercado de trabalho:

Diante das novas exigências do setor produtivo, base material da sociedade, os projetos de educação têm sido reformulados e, posteriormente, expandidos, pois o século XXI requer que as crianças e os jovens da atualidade se preparem e se qualifiquem, a fim de se tornarem os “cidadãos-trabalhadores” do futuro. Em suma, o capital em seu estágio atual requer um projeto de educação que, principalmente, atenda às exigências dos novos postos de trabalho (CARMO DE JESUS; BEZERRA; LIMA, 2017, p. 167).

Os autores citados denominam as crianças e jovens na atualidade de “cidadãos-trabalhadores” e esse processo se confirma a partir das análises do projeto educacional proposto pelo estado de São Paulo, com foco no mercado de trabalho. A partir dos dados coletados, também se verifica essa afirmação dos autores, pois os jovens participantes da pesquisa já se inserem no mercado de trabalho antes da conclusão do ensino médio.

Outro termo bastante utilizado nos tempos atuais é *flexibilidade*, pelo qual o especialista não se faz mais necessário, mas torna-se um trabalhador multitarefas. Portanto, a educação oferecida a esse trabalhador é pautada em adquirir competências para se adaptar a essas novas funções, dado que esse trabalhador tem que se adaptar às exigências do mercado e ser flexível. O termo flexível é proveniente do modelo toyotista cujas características se fundamentam em uma metodologia de produção e de entrega rápida associada à manutenção de uma empresa “enxuta” e flexível.

O capitalismo se reestrutura ao se adaptar às sucessivas crises estruturais enfrentadas ao longo de seu período histórico de vigência. A flexibilidade imposta aos trabalhadores, exige um trabalhador multitarefas, produto da reestruturação produtiva, um processo global que se intensifica a partir da crise do petróleo na década de 1970. As sucessivas crises estruturais do

capitalismo resultaram em um arrocho salarial sobre os trabalhadores, pois ocorre uma maximização e superexploração por parte da burguesia. No Brasil, a partir da década de 1990, o neoliberalismo se impõe no o território com a abertura econômica para multinacionais, sobretudo automobilísticas, ocasionando algumas exigências para a classe trabalhadora, no campo econômico e educacional.

Segundo Antunes (2018, p. 118), a reestruturação produtiva se intensificou a partir da década de 1990 no Brasil, com a vitória do Neoliberalismo, levando empresas a adotarem novos padrões organizacionais e tecnológico, novas formas de organização social do trabalho. O autor prossegue e afirma que as causas dessas transformações são resultadas a partir:

“1) Das imposições das empresas transnacionais que levava à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil, de novos padrões produtivos, em maior ou menor medida inspirados no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação; 2) da necessidade de as empresas brasileiras se adequarem à nova fase marcada por forte “competitividade internacional”; 3) da reorganização efetivada pelas empresas brasileiras que tiveram de responder ao avanço das lutas sindicais e das formas de confronto realizadas pelo “novo sindicalismo”, a partir das históricas greves da região industrial do ABC e da cidade de São Paulo, em 1978” (ANTUNES, 2018, p. 118).

Nessa direção, a educação dada aos jovens acompanha essas mudanças dos paradigmas produtivos, com ênfase na competitividade entre as empresas e entre os trabalhadores. Portanto, prevalece o individualismo e a meritocracia. As escolas também adotam esse direcionamento educacional para o mercado de trabalho, como exigência dos novos tempos, a partir da imposição do discurso neoliberal. O discurso adotado é o da meritocracia, pois cada trabalhador é capaz de alcançar sucesso profissional por seus méritos, a partir da competitividade entre empresas, e, ao vestir a camisa da empresa, amplia-se a competição entre os trabalhadores, eliminando a coletividade em detrimento do individualismo, conforme afirma Saviani (2010):

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um emprego polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois a crença, na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano [...] (SAVIANI, 2010, p. 429).

As transformações na base produtiva foram se intensificando com o avanço das tecnologias a partir dos anos de 1990. Essa transformação implica a reestruturação dos currículos para a educação básica, nos quais se propaga o empreendedorismo. Além disso, o discurso adotado passa a ser o das competências e habilidades necessária para as exigências do mercado de trabalho. O empreendedorismo, aliás, vem ganhando espaço na grade curricular

das inúmeras unidades escolares brasileiras, tal como é o caso da educação pública no estado de São Paulo (que será discutida no decorrer do nosso trabalho).

A partir desta breve retomada histórica sobre as nuances do capitalismo, é necessário tentar compreender e olhar atentamente sobre essa chamada “qualificação” por meio da educação, com foco para a educação no campo. É importante refletir sobre a qualidade do ensino direcionado a essas populações para averiguar se é uma educação voltada a adquirir todo o conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo de sua história ou se é uma educação precária, aligeirada, que exclui esses trabalhadores para, mais tarde, incluí-los no mercado de trabalho através da precarização.

Kuenzer e Oliveira (2016) discutem essa ideia de exclusão includente, na ponta do mercado ao longo das cadeias produtivas, que é complementada dialeticamente pela inclusão excludente na ponta da escola, visto que a idealização de propostas desiguais e diferenciadas ou uma educação específica para o campo contribuem para essa exclusão.

Nesse sentido, educadores ligados aos movimentos sociais defendem uma educação específica para o campo, com currículos e conteúdo específicos. Porém, acredita-se que a educação não tem que ser diferenciada para o campo ou que nela é preciso aplicar conteúdos específicos. Pelo contrário, deve ser uma educação de qualidade, laica, pública e gratuita em todos os espaços, ressaltando, ainda, que a educação tem que ser emancipatória, no contexto da luta de classes – uma educação como instrumento necessário para uma sociedade mais justa e igualitária.

Ademais, para analisar as perspectivas profissionais dos egressos do ensino médio na escola em questão, é necessário compreender algumas questões acerca do ensino médio. Destarte, tomaremos como base um recorte temporal a partir da década de 1990, sobretudo a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) instituída em 1996.

Assim, segundo a Constituição de 1988 é dever do Estado assegurar a educação em todos os níveis, bem como sua obrigatoriedade no nível básico, o que inclui o ensino fundamental e o ensino médio.

Segundo Nascimento (2007), as políticas educacionais para o Ensino Médio contemplam uma dualidade fundamentada na divisão social do trabalho, a qual distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, de acordo com sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. Portanto, o Ensino Médio tem sido historicamente seletivo e vulnerável à desigualdade social.

No terceiro e último capítulo do presente trabalho, apresentamos os resultados do questionário aplicado a dezesseis alunos egressos do Ensino Médio, sendo oito alunos egressos de 2019 e oito alunos egressos de 2020. É importante destacar que, desses alunos, cinco são oriundos das fazendas da região e estudaram na Escola Estadual Alice Madeira João Francisco. O questionário foi aplicado na plataforma *Google Forms*, em que os alunos responderam às questões propostas sobre escolaridade e trabalho de seus familiares, sobre a educação que receberam ao longo do período escolar, além de questões sobre as suas pretensões sobre emprego ou dar continuidade aos estudos em universidades ou em um curso técnico. A princípio, os alunos seriam entrevistados presencialmente, mas, devido à crise sanitária da Covid-19, as perguntas foram respondidas à distância, o que impossibilitou a riqueza de alguns dados, pois os alunos escreveram respostas curtas no questionário aplicado, além de apresentarem algumas dificuldades com a ferramenta *Google Forms*.

O problema da pesquisa se manifesta na questão: As percepções e as expectativas dos estudantes egressos do ano de 2019 e 2020 do Ensino Médio, de uma escola localizada em um distrito rural, correspondem às demandas do mercado de trabalho?

Como objetivo geral, a pesquisa busca investigar as percepções e as expectativas profissionais de alunos (egressos) do Ensino Médio da escola pública do Distrito de Santa Eudóxia – São Carlos.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) Analisar os impactos da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais nas políticas educacionais, em especial para o Ensino Médio.
- b) Analisar as políticas educacionais para os trabalhadores do campo.
- c) Investigar os impactos das teorias pedagógicas com o mote do “aprender a aprender” e da pedagogia das competências no cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Os procedimentos metodológicos deste trabalho foram desenvolvidos em três etapas, descritas a seguir:

Na primeira etapa, realizamos as pesquisas bibliográfica e documental. Nessa etapa, foram realizadas pesquisas de artigos e livros, além de outras fontes sobre as principais temáticas abordadas neste trabalho: Educação no campo, Ensino Médio, Trabalho e Educação.

Na segunda etapa, realizamos a pesquisa de campo, que aconteceu em setembro de 2020, com atraso em relação ao cronograma da pesquisa devido ao isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Nessa etapa, aplicamos um questionário a dezesseis alunos egressos

do ensino médio da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, sendo oito alunos egressos de 2019 e oito de 2020.

2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, DO DISTRITO DE SANTA EUDÓXIA, DA ESCOLA ESTADUAL PELO PPP, DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E DOS FAMILIARES

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: EVOLUÇÃO DA ECONOMIA E TERRITÓRIO.

Neste primeiro capítulo, apresentaremos o contexto histórico de formação do município de São Carlos e do distrito de Santa Eudóxia, bem como as características da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, seu ano de fundação, suas características estruturais e as dos seus educandos. Entendemos que a partir do processo histórico de formação territorial do país e do desenvolvimento econômico do município de São Carlos, encontramos características sociais e econômicas dos familiares presentes nessa região, o distrito de Santa Eudóxia. Nessa perspectiva, para caracterizar a classe social presente no distrito retomamos, de forma sucinta, a história de formação territorial, econômica e social do Brasil.

O embasamento teórico se dá a partir de categorias de análises geográficas. Nesse sentido, o trabalho se fundamenta na análise histórica do território, sobretudo à luz da categoria espaço geográfico, onde ocorrem as relações sociais e as transformações do meio natural. A análise da realidade se fundamenta segundo a categoria “território utilizado”.

Os autores Santos e Silveira (2010, p. 247) afirmam que “território utilizado” está relacionado às ações humanas no território, pois “a partir desse ponto de vista, quando quisermos definir qualquer pedaço de território, deveremos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre materialidade, que inclui a natureza, e o seu, uso que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política”.

Os autores afirmam que:

As configurações territoriais são o conjunto dos sistemas naturais, herdados por uma determinada sociedade, e dos sistemas de engenharia, isto é, objetos técnicos e culturais historicamente estabelecidos. As configurações territoriais são apenas condições. Sua atualidade, isto é, sua significação real, advém das ações realizadas sobre elas. É desse modo que se pode dizer que o espaço é sempre histórico. Sua historicidade deriva da conjunção entre as características da materialidade territorial e as características das ações (SANTOS, SILVEIRA, 2010, p. 248).

A categoria espaço, de acordo com Santos (2014) deve ser considerada como um conjunto indissociável, do qual participam, de um lado, certos arranjos geográficos, objetos

naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O autor aponta que o conteúdo (sociedade) não é independente da forma (objetos geográficos) e que cada forma encerra uma fração do conteúdo. O autor conclui que o espaço é um conjunto de formas e conteúdo, cada qual sendo frações da sociedade em movimento, dado que as formas têm um papel na realização social (SANTOS, 2014)

As categorias território utilizado e espaço geográfico nos auxiliam a compreender as transformações sociais e políticas impressas no território ao longo da história. Nessa direção, o nosso objeto de estudo se encontra no município de São Carlos (SP), especificamente no Distrito de Santa Eudóxia. Portanto, cabe ressaltar que o distrito é um fragmento espacial da totalidade¹, uma área rural interdependente em relação à área urbana, na dinâmica dialética.

Para analisá-lo, é necessário compreendê-lo a partir da totalidade, sobretudo em uma economia mundializada capitalista. Em síntese, para um cientista social compreender o espaço, deve interpretá-lo como fato histórico e produto das relações humanas entre as sociedades locais e a sociedade humana mundial e, conseqüentemente, permitir sua transformação a serviço do homem, pois a história não se escreve fora do tempo e não há sociedade a-espacial, porque o espaço é social (SANTOS, 2012a).

A relação social, por mais parcial ou **mais pequena** que pareça, contém parte das relações que são globais (“mais pequena” é escrito aqui no sentido hispânico de menor de todas). Por exemplo, a história que se passa, neste exato instante, em um lugarejo, ela vai muito além. A história da produção de um fato desencadeia um processo bem mais abrangente, que insere o fenômeno em contextos cada vez mais amplos (SANTOS, 2014, p. 64) (grifo nosso).

Santa Eudóxia situa-se em uma pequena parte de um país subdesenvolvido, o qual se especializou desde a ocupação portuguesa como produtor de insumos agrícolas com a utilização de mão de obra escrava. Porém, com a abolição da escravatura ao final do século XIX, houve uma crescente mão de obra livre e assalariada de imigrantes. Inicialmente, a formação do distrito está atrelada ao desenvolvimento econômico da província de São Paulo, a região denominada como “oeste paulista”², sobretudo com a produção de café. As características

¹ Milton Santos compreende a totalidade ao afirmar que o dado global, que é o conjunto de relações que caracterizam uma dada sociedade, tem um significado particular para cada lugar, mas este significado não pode ser apreendido senão no nível da totalidade (SANTOS, 2012a, p. 32).

² MONBEIG afirma que o movimento que lançou os plantadores de café em direção aos planaltos ocidentais não foi brusco, nem brutal. Segundo o autor, o avanço para o interior ocorreu de forma progressiva, da região do vale do Paraíba, próximo à divisa com o Rio de Janeiro, em direção a Campinas. Ali, no que então se chamava oeste paulista, as plantações de café eliminavam lenta, porém seguramente, a agricultura tradicional e a cana-de-açúcar (MONBEIG, 1994).

naturais, como solo, clima, relevo e vegetação, foram propícios para o desenvolvimento agrícola e populacional.

Monbeig (1984) afirma que as vantagens da região do oeste paulista conferem uma topografia sem obstáculos, um clima aconselhador, solos virgens, propiciando vantagens para os pioneiros, para os seus hábitos:

Assim, os planaltos ocidentais de São Paulo e os do norte do Paraná esperaram até o último quartel do século XIX, para se tornarem zonas pioneiras. Entretanto, como já foi visto, tinham sido atravessados pelos portugueses, no curso do período colonial. Provindos do Paraguai, pelo vale do Paraná, os jesuítas haviam subido os rios Ivaí Parapanema, estabelecendo povoamento. Mas caçando índios, os paulistas tinham destruído as missões, não deixando mais ruínas (MONBEIG, 1984, p. 93).

O autor prossegue seu raciocínio e afirma que:

O movimento que lançou os plantadores de café em direção aos planaltos ocidentais não foi brusco, nem brutal. Foi o simples prosseguimento de uma progressão que, principiada na região montanhosa do Estado do Rio de Janeiro, continuará pelo chamado “Norte”, o vale do Paraíba, e tinha ganho a região de campinas [...] (MONBEIG, 1984, p. 95).

Nesse sentido, a economia e o território brasileiro passaram por um processo de quase três séculos e meio de evolução até chegar ao período cafeeiro. Os portugueses introduziram atividades econômicas com o uso de mão de obra escrava indígena e africana a priori. Essencialmente, no período inicial de ocupação portuguesa, durante os séculos XVI, XVII e a primeira metade do século XVIII, a região Nordeste era bastante próspera, pois nesse período, o Brasil fornecia à metrópole portuguesa o pau brasil, o uso e a ocupação do solo pelas empresas canavieiras, a plantação de tabaco e a pecuária, dentre outros gêneros tropicais. A metrópole portuguesa adquiria todos os seus produtos em solo brasileiro para comercializá-la na Europa e acumular riquezas.

Portanto, na primeira etapa da Divisão Internacional do Trabalho (D.I.T), o denominado pacto colonial na América espanhola e portuguesa, o Brasil fornecia matéria prima, mão de obra escrava e produtos agrícolas. Essa fase foi a primeira etapa do sistema capitalista, denominada de mercantilismo. Nela, tinha-se como preceito o acúmulo de metais e riquezas encontradas em colônias e países europeus como Espanha e Portugal se lançavam a navegar com o objetivo de ampliar suas economias e seus territórios, no período que ficou conhecido como as Grandes Navegações.

Sobre esse contexto econômico, Marx (2013) afirma que:

A descoberta da América e a circunavegação da África abriram um novo campo de ação para a burguesia nascente. Os mercados da Índia e da China, a colonização da América, o comércio com as colônias, o aumento dos meios de troca e do volume das mercadorias em geral trouxeram uma prosperidade até então desconhecida para o comércio, a navegação e a indústria e, com isso, desenvolveram o elemento revolucionário dentro da sociedade feudal em desintegração (MARX, 2013, p. 218).

Marx (2013, p. 219) prossegue e conclui que:

A grande indústria criou o mercado mundial, preparado pela descoberta da América. O mercado mundial promoveu um desenvolvimento incomensurável do comércio, da navegação e das comunicações. Esse desenvolvimento, por sua vez, voltou a impulsionar a expansão da indústria. E na medida em que a Indústria, comércio, navegação e estradas de ferro se expandiam, desenvolveu-se a burguesia, os capitais se multiplicavam e, com isso, todas as classes sociais oriundas da Idade Média passavam a um segundo plano.

Segundo Prado Junior (2004), no plano internacional, a colonização dos trópicos pelos europeus ampliou o aspecto empresarial e comercial desses dominadores, cujo objetivo era explorar os recursos naturais de territórios “virgens”, para que os proveitos fossem comercializados em solo europeu. Prado Junior (2004, p. 23) ainda aponta que [...] “Se formos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns gêneros; mais tarde diamante e ouro; depois algodão, e em seguida café, para a Europa”.

A região Nordeste, inicialmente ocupada devido à proximidade geográfica com o continente europeu, se manteve como eixo econômico principal por um período de aproximadamente três séculos, de XVI ao início do século XVIII.

Mais tarde, com o avanço dessas atividades econômicas na colônia, a região Nordeste deixa de ser o centro gerador de riqueza para Portugal, quando nos anos iniciais do século XVIII são descobertas jazidas de ouro na região centro-sul do país, especificamente em Minas Gerais. Assim, as atividades econômicas da região Nordeste começam a entrar em declínio e são esquecidas pelo governo português em detrimento do ouro. Contudo, ocorre o deslocamento do eixo econômico da região Nordeste para a região Centro-Sul, que posteriormente se estabelece com o ciclo do café a partir do fim do século XVIII e do início do século XIX em diante.

O interesse da metrópole pelo Brasil e o desenvolvimento consequente de sua política de restrições econômicas e opressão administrativa tomarão considerável impulso sobretudo a partir de princípios do séc. XVIII quando se fazem na colônia as primeiras grandes descobertas de jazidas de auríferas. A mineração do ouro no Brasil ocupará durante três quartos de século o centro das atenções de Portugal, e a maior parte do cenário econômico da colônia. Todas as demais atividades entrarão em decadência, e as zonas em que ocorrem se empobrecem e se despovoam. Tudo cede passo ao novo astro que se levanta no horizonte; o próprio açúcar, que por século e meio representara o nervo econômico da colonização e sua própria razão de ser, é desprezado (PRADO JUNIOR, 2004, p. 56).

Prado Junior (2004, p. 64) conclui que:

As transformações provocadas pela mineração deram como resultado final o deslocamento do eixo econômico da colônia, antes localizados nos grandes centros açucareiros do Nordeste (Pernambuco e Bahia). A própria capital da colônia (capital mais de nome, pois as diferentes capitânias foram mais ou menos independentes entre si, subordinando-se cada qual diretamente a Lisboa) transfere-se em 1763 da Bahia para o Rio de Janeiro. As comunicações mais fáceis das minas para o exterior se fazem por este porto, que se tornará assim principal centro urbano da colônia.

Portanto, os períodos que sucedem esse deslocamento do eixo econômico e político no território brasileiro engendraram diretamente a formação territorial do oeste paulista. No período compreendido entre meados e final do século XIX, é possível observar essas transformações. Primeiramente, o café passa a ser o produto base da balança comercial brasileira em detrimento da cana-de-açúcar, e os mercados na Europa e América do Norte se expandem devido ao avanço da industrialização nesses países. Consequentemente, se esboça um grande mercado consumidor do café brasileiro (HOLLOWAY apud CONCEIÇÃO, 2015).

Devido às grandes dificuldades de acesso em direção a região do oeste paulista, o desenvolvimento econômico não ocorreu de forma rápida e automática. Pelo contrário, a região de Araraquara e São Carlos, por exemplo, passou por um processo de transição econômica, de uma economia voltada para o mercado interno até a produção de café voltada para o mercado externo, no final do século XIX. Nesse sentido, cada região brasileira se desenvolveu de acordo com os avanços das atividades econômicas. Portanto, a formação social ocorreu juntamente com os avanços das atividades pelo território brasileiro.

Messias (2003) elaborou um estudo sobre a transição do trabalho escravo ao trabalho livre nos cultivos de café nas “bocas do sertão³”, denominação para se referir à região em questão. De acordo com a autora, na vinda desse produto para a região no final do século XIX, São Carlos e Araraquara faziam parte da mesma região, sendo que São Carlos foi desmembrado de Araraquara em 1865 pois era freguesia de Araraquara.

O desenvolvimento econômico do oeste paulista não ocorreu de forma homogênea, pois cada região possuía uma característica própria de desenvolvimento. A região de Araraquara e São Carlos se encontrava no caminho para as Minas de Mato Grosso, sobretudo Cuiabá, onde se concentravam minerais preciosos, e este trajeto era denominado por picadão de Cuiabá e passava necessariamente pela região:

Araraquara e São Carlos, por um período de tempo, foram bocas do sertão e tornaram-se paragens que proviam com produtos de primeira necessidade os viajantes que iam rumo a Cuiabá. Essa prática incentivou o comércio entre diferentes localidades. Além de criarem gado vacum e cavalos incentivadas pelo promissor mercado agropecuário e de produzir gêneros de subsistência, essas regiões também passaram a se dedicar à plantação da cana de açúcar, investindo na produção de aguardente. As bocas de sertão tornaram-se novas fronteiras para os pioneiros que investiram principalmente em setores voltados para o mercado interno. Muitos deles em poucas décadas fizeram verdadeiras fortunas, contrariando a tese de que apenas os produtos de exportação, nesse período no Brasil, dariam lucros (MESSIAS, 2003, p. 20).

Os estudos sobre o desenvolvimento territorial da região de Araraquara e São Carlos fornecem subsídios para as discussões acerca da formação econômica e social da região. Messias (2003) aponta que, ao longo do século XIX, nessa região predominavam pequenas e médias unidades produtoras dedicadas às diversas atividades voltadas para o autoabastecimento, primeiramente visando o mercado interno e mais tarde o mercado externo.

Diante desse processo histórico, um dos objetivos deste capítulo é a caracterização social e econômica dos familiares de educandos presentes no distrito de Santa Eudóxia. Nesse sentido, de acordo com a revisão bibliográfica da região, ressaltamos alguns autores que contribuíram para a compreensão da formação social e econômica da região, como Conceição (2015); Furtado (1997); Graham e Holanda Filho (1984); Monbeig (1984); Massarão (2017); Monsma (2016); Messias (2003); Prado Junior (2004); Truzzi (2007); Truzzi e Follis (2012).

A formação populacional do Brasil é resultado do processo histórico de formação territorial, sobretudo com a exploração de mão de obra, primeiramente escravizada e

³ “Bocas do sertão” eram regiões isoladas e muito distantes dos centros urbanos. Algumas cidades do oeste paulista surgiram como bocas do sertão, pois transformavam-se em paragens de viajantes (MESSIAS, 2003, p. 20).

posteriormente livre. As atividades econômicas que foram se estabelecendo pelas diferentes regiões do território foram importantes para o desenvolvimento econômico e o surgimento de municípios. Nesse sentido, a formação territorial brasileira é heterogênea, sendo que cada região cresce de acordo com as características geográficas, econômicas e sociais do local.

Diante desse processo histórico de desenvolvimento, um dos objetivos deste capítulo é a caracterização social e econômica do município de São Carlos e do distrito de Santa Eudóxia. A região de Santa Eudóxia despontou como uma grande produtora de café ao final do século XIX. A formação social daquela região esteve atrelada à produção de produtos agrícolas, como o café. Nesse sentido, a população que se formou no município esteve vinculada à exploração de mão de obra africana escravizada e, posteriormente, ao trabalho livre assalariado pela elite agrária local.

Massarão (2017) aponta que São Carlos, até os anos de 1870, possuía fazendas voltadas à produção de cana-de-açúcar e à pecuária. A autora afirma que o desenvolvimento urbano local era bastante incipiente no período retratado, a década de 1870, pois a estrutura ainda era básica, com cemitério, igreja, cadeia, além de poucos comércios na área, considerada como um vilarejo:

Socialmente, São Carlos tinha uma malha populacional pequena, formada principalmente por trabalhadores livres, na maior parte das vezes empregados como camaradas nas fazendas da região, escravos e fazendeiros. Não é possível apresentar a população de São Carlos até meados de 1870, uma vez que seus índices populacionais eram calculados com os de Araraquara e outros vilarejos sobre sua jurisdição (MASSARÃO, 2017, p. 24).

O crescimento populacional da região do município de São Carlos ocorreu de forma lenta devido às dificuldades de se chegar até os sertões naquele período de meados do século XIX. A população do município passa a ser contada a partir de seu desmembramento em relação à Araraquara em 1865, quando deixou de ser freguesia, e o município despontou com um número populacional expressivo na última década do século XIX, quando, como podemos observar em relação as outras cidades como Rio Claro, Limeira e Pirassununga, São Carlos já contava com uma população local tão numerosa quanto das outras cidades próximas, como se pode observar pela tabela abaixo:

TABELA 1. Números populacionais da região Baixa Paulista, 1836-1886.

	1836	1854	1874	1886
Rio Claro	-	6564	15035	20133
Araraquara	2764	4965	9767	9559
Descalvado	-	2430	5709	8257
Pirassununga	-	-	7169	15913
Limeira	-	5045	14283	15879
São Carlos	-	-	6897	16104

Fonte: TRUZZI (2007).

São Carlos despontou com um contingente populacional expressivo ao final do século XIX, juntamente com Rio Claro. Cada município se constituiu econômica e socialmente segundo as características históricas locais. No caso da região de Araraquara, a região se estruturou pela concentração fundiária, cuja elite cafeeira se formou concentrando as terras, sobretudo em São Carlos.

Os efeitos deletérios da concentração de terras que se estabeleceu no país desde o período colonial ocorreram também na formação do município de São Carlos. Esses efeitos estão relacionados à formação de uma elite agrária concentrando grandes porções de terras e, por outro lado, à existência de trabalhadores livres e africanos escravizados que efetuavam as colheitas nessas fazendas.

Nacionalmente, foi aprovada a Lei de Terras em 1850, que, de acordo com Truzzi e Follis (2012, p. 17), tinha que assegurar dois objetivos básicos. Segundo os autores, um desses objetivos era assegurar a oferta de mão de obra, dificultando o acesso às terras pelos africanos escravizados libertos e os imigrantes; o outro objetivo era a valorização da terra como mercadoria, substituindo os negros nas operações de crédito, o que valorizaria o valor das terras:

Assim, a lei de Terras de 1850 proibiu a aquisição de terras devolutas por outro meio que não a compra. Determinou a demarcação das terras devolutas e particulares. Para isto, a lei exigiu a legitimação das posses e a revalidação das sesmarias, o que implicaria sua medição e demarcação, além da elaboração de um cadastro das terras e a proibição de novos apossamentos (TRUZZI, FOLLIS, 2012, p. 17).

Nesse sentido, Truzzi e Follis (2012, p. 17) apontam as consequências dessa lei aprovada em 1850:

Em suma, nada foi feito de efetivo para coibir a formação de grandes latifúndios. A Lei de 1850 aboliu o imposto territorial previsto no projeto original, aprovado em 1843, tributação que, se mantida, poderia desestimular a manutenção ou formação de grandes latifúndios improdutivos. No vale do Paraíba e posteriormente, no chamado “Oeste Paulista”, a elite cafeeira pôde continuar se apropriando de grandes porções de terras, o que contribuiu, ao lado da implantação da rede ferroviária e da oferta de mão de obra livre advinda da grande imigração, para a rápida expansão da cultura cafeeira pelo interior paulista .

As consequências da Lei de Terras, aprovada em 1850, marcariam toda a estrutura fundiária do país, que inclusive mais tarde contribuíra para a discussão acerca da questão agrária. Em São Carlos, de fato ocorreu uma concentração de terras nas mãos da elite local, que se perpetuaria no poder por um longo período, pois posse de terra indicava posição de poder e influência sobre a política local, estadual e nacional.

De acordo com Graziano Silva (1980), a Lei de Terras de 1850 foi importante para a constituição do mercado de trabalho. O autor aponta que, enquanto a mão-de-obra era de africanos escravizados, o latifúndio podia conviver com terras de “acesso relativamente livre”, pois a propriedade sobre os negros e os meios de produção era condição necessária para usufruir da posse das terras. Nesse sentido, segundo o autor, quando a mão de obra se torna formalmente livre, todas as terras tinham que ser escravizadas pelo regime de propriedade privada, isto é, se a terra e os homens fossem livres não existiriam trabalhadores nos latifúndios.

O município contava com duas classes sociais antagônicas, de um lado havia a elite detentora de terras e, do outro lado, trabalhadores escravizados e, mais tarde, livres. Essas diferenças de classe foram necessárias para a perpetuação do sistema capitalista e as terras não eram acessíveis para toda a população que se formava em São Carlos.

Nessa direção, Frigotto (2014, p. 122) afirma que

A compreensão de como os seres humanos se organizaram para, pelo trabalho, produzir e reproduzir sua existência, nos dá a chave para entender os diferentes modos de produção – antigo escravista, medieval e o modo de produção capitalista. Todos marcados pelo antagonismo de classe e pela exploração da classe dominante sobre a minoria.

Ao analisar estudos feitos sobre as elites locais – na dissertação “Configuração das Elites Políticas Política e Econômica em São Carlos/SP – 1873 a 1904” (CONCEIÇÃO, 2015)

– a autora afirma que as elites políticas e econômicas regionais influenciaram, participaram e modificaram diversos processos históricos fundamentais em nível local, estadual e nacional.

Assim, a partir da abertura dos sertões em direção a Cuiabá em busca de ouro, a região tornou-se conhecida e muitas pessoas passaram a requerer terras junto à coroa portuguesa para ocupar essas terras, que ficavam no caminho para as minas de Cuiabá. Nesse sentido, a autora discute a presença de posseiros na região dos sertões de Araraquara até a consolidação das elites agrárias locais. Para a autora,

É importante salientar que havia os posseiros que eram fazendeiros e também os posseiros pobres ambos interessados na conquista das terras dos sertões de Araraquara. Porém, a diferença crucial entre os posseiros “pobres” e os posseiros fazendeiros era justamente o clientelismo praticado por estes últimos que facilitava o registro das terras apossadas. Desta forma, a elite aliada e organizada consegue exercer o seu poder de mando. Já os posseiros “pobres” encontravam enormes dificuldades e empecilhos para conseguir legalizar as terras apossadas (CONCEIÇÃO, 2015, p. 48).

Desse modo, ao analisar a bibliografia do desenvolvimento econômico da região oeste do estado de São Paulo, especificamente da região de São Carlos, temos como pressuposto de que o município apresenta seu desenvolvimento econômico a partir do ciclo econômico do café e com base na exploração de mão de obra africana e pelos imigrantes europeus.

De acordo com os autores Truzzi, Nunes e Tilkian (2008), os fatores que impulsionaram a elevação da produção de café ocorreram a partir da criação da ferrovia, no ano de 1884 e da incorporação de contingentes de mão-de-obra imigrante para o trabalho rural. Em 1860, o município de São Carlos produziu apenas 4000 arrobas de café, mas um quarto de século mais tarde produziria 66.667 arrobas. Os autores ainda afirmam que a primeira cifra realmente expressiva capaz de lançar o município entre os maiores produtores do estado ocorreu em 1892, quando São Carlos produziu pouco mais de um milhão de arrobas de café.

À luz desse processo histórico, São Carlos se fortalece economicamente a partir da criação da ferrovia a partir de 1884, com a presença da mão-de-obra formada pelos negros e, posteriormente, pelos imigrantes. O processo de formação social está ligado às atividades econômicas e, sobretudo, às forças produtivas desenvolvidas ao longo de sua história como município. Assim, segundo Truzzi, Nunes e Tilkian (2008), nos anos de 1874, São Carlos abrigava em suas fazendas perto de 1.600 africanos escravizados e, no ano de 1884, o município contava com 3.774, o que colocava o município como sétimo em contingente de escravos negros no estado de São Paulo.

O início das plantações de café ocorreu na região do vale do paraíba, próximo à divisa com o Rio de Janeiro e, posteriormente, o cultivo de café avançou para o oeste paulista em direção à região de São Carlos. “Araraquara e São Carlos fazem parte daqueles municípios que começaram tardiamente a produção do café, entrando num mercado já bastante competitivo dominado pelas antigas zonas cafeeiras” (MESSIAS, 2003, p. 53).

A região de Araraquara e São Carlos se encontrava no caminho para Cuiabá e era uma região de passagem durante o final do século XVIII, até um pouco mais da metade do século XIX, quando ocorre o desenvolvimento econômico ligado ao cultivo de café e a produção voltada para o abastecimento interno, como a pecuária, por exemplo. Ao analisar o desenvolvimento econômico e social por meio das relações de produção ocorridas no município de São Carlos, especificamente no distrito de Santa Eudóxia, destaca-se a importância do café para o município e toda a mão-de-obra utilizada. O município alcançaria a urbanização a partir da chegada da ferrovia.

Harvey (2008) aponta que as cidades emergem da concentração social e geográfica do produto excedente. Nesse aspecto, o autor afirma que a urbanização sempre foi um fenômeno de classe, visto que o excedente é extraído de algum lugar e de alguém, enquanto o controle sobre a distribuição repousa em umas poucas mãos.

2.2 A FORMAÇÃO TERRITORIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS

São Carlos se encontra no centro geográfico do Estado de São Paulo, distante 230Km da capital do Estado, a cidade de São Paulo. O município se encontra em uma região estratégica do ponto de vista de escoamento de mercadorias, devido à grande malha rodoviária. São Carlos é conhecida popularmente como a “cidade do clima” devido à grande variação do tempo em um único dia. No ano de 2019, segundo o IBGE, a população estimada do município é de 251 mil habitantes.

Messias (2003) aponta que a região denominada como “bocas do sertão” – Araraquara e São Carlos – passa a ser ocupada por incentivo do governador da província, Antônio M. de Melo C. Mendonça, pois essas terras, que se encontravam no meio do caminho para as minas de Cuiabá, eram isoladas. Nesse sentido, esse caminho passa a ser chamado de “picadão de Cuiabá” e foi sendo ocupado por pequenas povoações em meio a expedições dos paulistas ainda na segunda metade do século XVIII. “Dessa maneira, o governador passou a incentivar o

povoamento da região subsidiando a instalação de casais e a fundação da primeira povoação nessa área de fronteira no Oeste” (MESSIAS, 2003, p. 22).

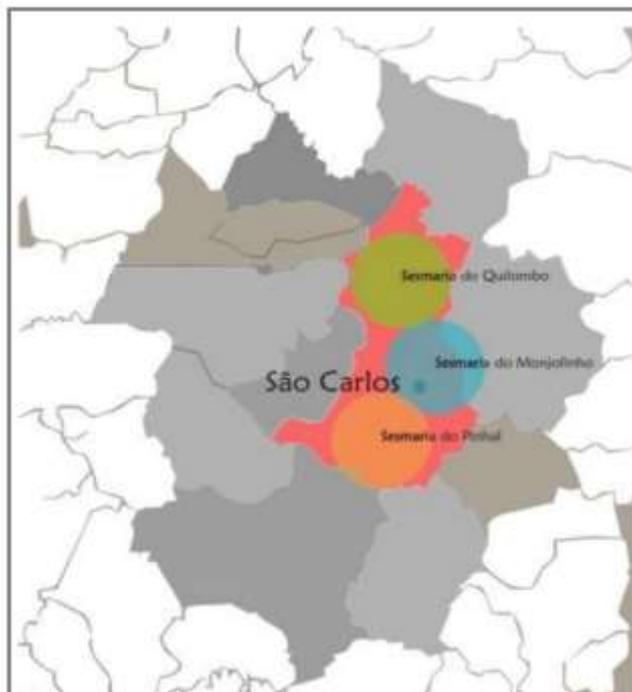
O trajeto era feito via fluvial pelo rio Tietê até o rio Paraná, com acesso às minas de Cuiabá. Contudo, alguns grupos de paulistas optavam pelo caminho terrestre, e a região dos sertões de Araraquara se encontrava no meio do caminho onde os paulistas paravam. Assim, a região foi sendo descoberta aos poucos e ocupada, sendo que “a partir da década de 1780, a região passa a ser alvo da elite econômica paulista, que inicia um grande processo de apropriação de terras através de concessões de cartas de sesmaria” (SILVA, 2015, p. 28).

De acordo com Truzzi (2007), os primórdios do surgimento do município de São Carlos se deram a partir de 1781 quando com a sesmaria do Pinhal, assim:

Foram concedidas três léguas de terra ao cirurgião-mor do Regimento de Voluntários Reais de São Paulo que, cinco anos depois, vendeu-lhe a Carlos Bartholomeu de Arruda, sargento-mor de Itu e avô do futuro Conde do Pinhal. Foi daí que se originou a sesmaria do Pinhal, formadora de grande parte das terras que depois resultariam no município de São Carlos (TRUZZI, 2007, p. 32).

A cidade surgiu como distrito da paz do município de Araraquara em 1857 e foi elevada à condição de vila em 1865. Na investigação elaborada por Silva (2015), “Posseiros e Possuidores: conflitos sociais na formação da estrutura fundiária em São Carlos – SP entre 1850 a 1888”, o autor afirma que o empreendimento cafeeiro em São Carlos ganha corpo ainda em 1862, com a inauguração da fazenda do Pinhal, de Antônio Carlos de Arruda Botelho. A tradicional família Arruda Botelho era grande possuidora de terras e mão de obra africana que detinha um grande poder econômico no período compreendido após a fundação da cidade.

Podemos observar na figura 1 a junção de três sesmarias, as quais deram origem ao atual município. A sesmaria do Quilombo, a do Monjolinho e a Sesmaria do Pinhal. A sesmaria Quilombo se encontrava na atual região de Santa Eudóxia.

Figura 1: Sesmarias de São Carlos.

Fonte: Pró-memória São Carlos.

O crescimento econômico do município de São Carlos está intrinsecamente ligado à produção do café, que possibilitou seu desenvolvimento e, por outro lado, à presença de grandes propriedades rurais. Portanto, a formação do município se dá no século XIX, a partir de 1831, com a demarcação da Sesmaria do Pinhal, e a partir de 04 de novembro de 1857 temos sua fundação.

De acordo com Truzzi, Nunes e Tilkian (2008, p. 20), no decorrer do tempo, as fazendas foram se organizando na região pioneira. Entretanto, pouco antes da fundação do município em 1857, havia na região fazendas com criação de bovinos e suínos, bem como um incipiente cultivo de cana-de-açúcar utilizando mão-de-obra africana. Assim, os autores afirmam, que na metade do século XIX, o lugarejo não passava de um ponto de pousada para os viajantes vindos de Rio Claro que seguiam rumo à Araraquara.

Na região de Araraquara, do mesmo modo que em Rio Claro, foram ensaiados os primeiros cultivos de cana-de-açúcar, que logo sucederam as fazendas de criação de gado, enquanto o café começava a ser plantado no Vale do Paraíba, região onde se situavam antigos engenhos. A partir de 1840, o período de consolidação da cana-de-açúcar foi marcado por importantes transformações: a terra valorizou-se na medida em que as lavouras começam a penetrar na região; o diferencial de produtividade entre elas, decorrente da maior ou menor fertilidade, determinou sua utilização, ou para plantio de cana ou para criação de gado; a procura pelo braço escravo tornou-se acirrada pelo

aparecimento de uma lavoura comercial na região (TRUZZI, NUNES, TILKIAN, 2008, p. 21).

A ocupação do território brasileiro ocorreu do litoral em direção ao interior desde o processo de ocupação portuguesa. Nesse processo, o litoral brasileiro foi ocupado primeiramente devido a sua facilidade de acesso, sobretudo o litoral paulista. O processo de colonização e exploração do interior do país, como a região do Oeste Paulista, de Araraquara e São Carlos, não ocorreu de forma rápida, mas de forma gradual, devido às dificuldades naturais encontradas nessa região, pois os esses municípios se encontravam no planalto paulista. Geograficamente, essa é uma região de planalto mais elevada que a cidade de Rio Claro, por exemplo, que se encontra na depressão periférica, e, por via terrestre, os paulistas necessitavam subir uma serra logo após a passagem por Rio Claro.

Nas décadas de 1850 e 1860, ocorreu o desenvolvimento do núcleo urbano de São Carlos e se iniciou a transição entre o cultivo de cana-de-açúcar e da pecuária para o cultivo do café. No início, havia moradores que em sua maior parte eram herdeiros da família Arruda Botelho, os proprietários das terras da Sesmaria do Pinhal, que viviam ao redor da capela São Carlos Borromeu⁴. Ao percorremos os primórdios da existência de São Carlos, é possível observar que o município obteve um desenvolvimento elevado em menos de três décadas – de 1856, ano em que foi iniciada a construção da capela que deu origem ao processo de povoação, a 1884, data da inauguração da estrada de ferro – nos quais a prosperidade da vila se fez presente naquele cenário regional (TRUZZI, 2007).

Na segunda metade do século XIX, a população do município foi aumentando e também teve início o processo de desenvolvimento técnico, com a chegada da luz elétrica, do bonde elétrico, da ferrovia, um processo que de certa forma foi impulsionado pela produção agrícola do café, para a qual os cafeicultores tinham a necessidade de escoar este produto. A primeira câmara municipal⁵ é empossada em 1865 e, nesse ano, São Carlos torna-se uma vila. Nos anos seguintes, quando da criação da câmara, a população já conta com 6.897 habitantes, e, a partir de 1886, uma população em torno de 16.104 habitantes.

⁴ A primeira capela foi erguida durante o ano de 1856, antes da autorização do bispo Dom Antônio Joaquim de Melo, no dia 4 de fevereiro de 1857. A construção da capela era rústica, constituída principalmente de madeira. A família Arruda Botelho era devota do Santo São Carlos Borromeu e também era dona das terras onde estava sendo construída a capela que se consagraria a São Carlos Borromeu, onde se encontra atualmente a catedral do município (vide: <https://catedralsaocarlos.com.br/nossa-historia/>).

⁵ Segundo Truzzi (2007) a primeira câmara municipal foi empossada em setembro de 1865, e fato é que entre os membros da câmara municipal não havia quem não fosse fazendeiro da região. Portanto, a aristocracia rural despontava como classe dominante no município naquele período e também nos anos subsequentes.

TABELA 2. População do Município de São Carlos no século XIX.

	1874	1874	1886	1886
	Nº	%	Nº	%
Brasileiros Livres	5.329	77,3	11.071	68,8
imigrantes	-	-	2.051	12,7
Escravos	1.568	22,7	2.982	18,5
TOTAL	6.897	100	16.104	100

Fonte: MAEYAMA (1975, p. 26, Apud DEVESCOVI, 1987, p. 43)

A população do município contava com 6.897 habitantes em 1874 e na década seguinte esse número mais que dobrou, destacando-se em sua composição a força de trabalho escravizada que contava com 18% da população do município. Ao mesmo tempo, a elite agrária lucrava com as vendas do cultivo de café. A transição da pecuária e da cana-de-açúcar para o cultivo de café engendrou transformações sociais em São Carlos, pois os proprietários rurais, passaram a se preocupar com a produtividade e competitividade do café, objetivando o lucro. Nesse sentido, a redução de custos era essencial: “A partir de então investiram na compra de novas máquinas de beneficiamento do café e nas edificações voltadas para a produção, tornando-as mais funcionais” (MASSARÃO, 2017, p. 31).

As ferrovias foram construídas pela necessidade de escoar o café para o porto de Santos. De acordo com Monbeig (1984), a única empresa interessada nessa empreitada com a intenção de atingir o coração do Brasil foi a Companhia Mogiana de Estradas de ferro, fundada em 1872. Ainda segundo o autor, os planos dessa empresa eram de atingir Cuiabá, porém seu percurso foi até o triângulo Mineiro: [...] “Assim, começando em Campinas, dirigiu-se a Mogi-Guaçu, depois casa branca (atingida em 1880), depois Ribeirão Preto (1883), o rio grande (1887) e Araguari (1900)” [...] (MONBEIG, 1984, p. 174). No entanto não se atendia o município de São Carlos e de acordo com o autor,

Outra empresa também tinha grandes projetos, a companhia Paulista de Estradas de Ferro, destinada, teoricamente, a atingir Mato Grosso. Uma longa série de pequenas competições locais, complicadas com questões administrativas, além da existência da séria rivalidade com a Mogiana, colocaram a Paulista dentro dos limites mais modestos. Para falar a verdade, esses contratemplos serviram aos interesses dos administradores da Paulista ou, pelo menos foram sabiamente utilizados. A empresa compraria, pouco a

pouco, pequenas companhias menos sólidas e mais ousadas e reagruparia sob sua égide elementos disparatados de uma rede que iria servir aos centros do café. Ela iria começar assegurando para si a ligação Jundiá – São Carlos, depois levaria os trilhos até Araraquara e Jaboticabal (1892), estabelecendo, ao mesmo tempo, uma ramificação até Jaú. A ponta dos trilhos permaneceria sete anos em Jaboticabal, embora as plantações novas já ultrapassaram largamente essa cidade. Procurou-se nesse período consolidar a empresa, drenando para ela a produção das maiores fazendas, de que uma boa quantidade pertencia aos diretores da Companhia ou a suas famílias. A paulista assegurou para si, dessa forma, o domínio de toda a faixa esquerda do Mogi-Guaçu; mas não hesitou em atravessar o rio, penetrando no domínio que parecia ser o privilégio da Mogiana [...] (MONBEIG, 1984, p. 175).

A construção da ferrovia que ligava Rio Claro ao município de São Carlos, no ano de 1884, foi realizada pela Companhia inglesa de estradas de ferro de Rio Claro, que mais tarde viria a se transformar na Rio Claro Railway⁶, administrada por ingleses e financiada pelos cafeicultores locais. Contudo, mais tarde a ferrovia foi adquirida pela Companhia Paulista, no ano de 1892. Massarão (2017, p. 44) aponta que, até 1987, “a companhia Rio Claro de Estradas de Ferro empreendeu sua expansão até a cidade de Jaú. A estrada apresentou bons resultados econômicos e se tornou um dos principais fornecedores de café no estado”.

A região do distrito de Santa Eudóxia produziu uma quantidade expressiva de café a partir do século XIX. Nesse sentido, havia a necessidade de escoar esse produto por via terrestre. Por esse motivo, a Companhia Paulista de Estradas inaugurou o ramal Santa Eudóxia em 20 de setembro de 1893 (Truzzi, Nunes, Tlkian, 2008).

A região de São Carlos se estabelecia, assim, como um grande polo econômico, tornando-se um dos maiores produtores de café da região. Na década de 1880, São Carlos produziu um pouco mais de 1 milhão de arrobas de café e, nos anos seguintes, esse nível de produção se manteve intacto (TRUZZI, 2007).

Pacheco (1988) afirma que a região de Araraquara e São Carlos se incorpora efetivamente ao panorama econômico do estado entre 1876 e 1883, durante o primeiro surto cafeeiro. Antes dessa data, os problemas de transporte inviabilizavam a continuidade da marcha cafeeira para além de Rio Claro em direção às cidades de São Carlos e Araraquara. Como resultado, as economias regionais se articulavam de forma precária com a então nascente

⁶ Segundo Massarão (2017, p. 47), “em 26 de setembro de 1889 foi assinada a escritura de venda da Companhia Rio Claro de Estradas de Ferro a um grupo inglês formado por investidores do English Bank of Rio de Janeiro, São Paulo Railway Company e de Union Bank of London”. De acordo com a autora, essa nova companhia denominava-se Rio Claro Railway. No entanto, teve uma história breve, pois foi colocada à venda após a construção dos ramais da linha de Araraquara e Jaboticabal, além dos ramais Água Vermelha e Ribeirão Bonito. A empresa foi colocada à venda devido às incertezas políticas e econômicas no início da república, que causavam desconfiança nos investidores ingleses.

economia cafeeira da porção leste do estado. A economia da região de São Carlos e Araraquara se restringia à atividade pecuária e ao cultivo de cana-de-açúcar (Pacheco, 1988, p. 20).

Com a chegada da ferrovia, São Carlos se integrava à rede econômica regional, e junto ao crescimento econômico também ocorrem as transformações sociais. Nesse aspecto, há um aumento populacional no município, sobretudo com a composição da mão de obra composta por africanos. De acordo com o sociólogo Florestan Fernandes (2008), o tecido social brasileiro que se constitui nesse período se agravaria devido à apropriação de terras pelas elites agrárias e com o processo de escravidão. O autor prossegue e afirma ainda que persiste esse padrão, pois essa mentalidade, mandonista, exclusivista e particularista das elites das classes dominantes não foi neutralizada. Por isso, as elites se perpetuam no poder com um pensamento simétrico colonizador versus colonizado. A população que se formou em São Carlos é produto do processo histórico estruturado no escravismo e nas dificuldades de acesso a terras pelos trabalhadores, devido aos latifúndios para a produção do café.

Nesse sentido, Oliveira (2005) aponta que:

A lógica do desenvolvimento do modo capitalista de produção é gerada pelo processo de produção propriamente dito (reprodução ampliada / extração da mais – valia / produção do capital / extração da renda da terra), circulação, valorização do capital e reprodução da força de trabalho. É essa lógica contraditória que constrói / destrói formações territoriais em diferentes partes do mundo ou faz com que frações de uma mesma formação territorial conheçam processos desiguais de valorização, produção e reprodução do capital, conformando as regiões. Trabalhamos com o princípio contraditório de que ao mesmo tempo que o capital mundializou-se, mundializando o território capitalista, a terra nacionalizou-se. A partir dessa contradição nasce a possibilidade histórica do entendimento das diferentes formações territoriais e das regiões como territorialidades concretas, portanto totalidades históricas, da espacialização contraditória do capital (produção/reprodução ampliada) e suas articulações com a propriedade fundiária, ou seja, a terra. Volto a insistir que o capital, em sua essência, é internacional, porém a lógica que envolve a terra é essencialmente nacional (OLIVEIRA, 2005, p. 75).

A economia cafeeira formou-se de forma distinta. A nova classe dirigente que se formou estava relacionada a homens com experiência comercial. Furtado (1997) afirma que

[...] A nova classe dirigente formou-se numa luta que se estende em uma frente ampla: aquisição de terras, recrutamento de mão-de-obra, organização e direção da produção, transporte interno, comercialização nos portos, contatos oficiais, interferência na política financeira e econômica [...] (FURTADO, 1997, p. 116).

A elite agrária no Estado de São Paulo era atrelada à produção econômica do café, e é nesse sentido que se estabelecem as bases materiais do sistema capitalista e se engendrou também a formação da classe trabalhadora. Na região de São Carlos, ocorre o mesmo processo de escravidão ocorrida em outras regiões e a formação dos trabalhadores no município se dá a partir dos negros e posteriormente dos imigrantes, que eram trabalhadores livres.

No entanto, segundo Messias (2003), a historiografia da ocupação da região do oeste paulista, sobretudo a de São Carlos e Araraquara, passa a ideia de que a expansão cafeeira entre 1850 e 1888 foi sustentada basicamente por trabalhadores negros. Com o definhamento do tráfico transoceânico de escravos, a economia cafeeira passou a apoiar a mão de obra imigrante europeia, mas, de acordo com a autora, os fazendeiros da região optavam por trabalhadores nacionais e libertos ou escravos e trabalhadores nacionais.

Como aconteceu em todo o território nacional, houve um grande processo de concentração de terras nas mãos dos cafeicultores, denominado de *plantations* – grandes propriedades voltadas para exportação. Segundo Messias (2003), as *plantations* se estruturariam apenas no século XX no município de São Carlos.

Para Truzzi (2007), pessoas de influência da corte portuguesa obtiveram concessões de terras nas regiões do Oeste Paulista. Isso pode ser entendido enquanto movimento de especulação imobiliária, mas a princípio pouco efetivo em termos de ocupação. No entanto, à medida que as sesmarias foram sendo demarcadas com vistas à exploração agrícola, tratou-se logo de promover a expropriação do “gentio nativo da região”.

Esses posseiros, sujeitos que se estabeleceram nas regiões do oeste paulista, foram sendo desapropriados de suas terras devido às demarcações das sesmarias, que eram grandes latifúndios. Em São Carlos, a família do Conde do Pinhal Arruda Botelho era grande produtora de café para exportação e também exercia grande influência na administração local: “Com a organização das fazendas e a perspectiva de implantação de lavouras comerciais, essa gente teve de ser expulsa, ou submetida a variadas formas de arrendamento, ou ainda incorporada como empregados para serviços variados nas grandes explorações agrícolas” (TRUZZI, p. 48, 2007).

É significativa a presença de negros no município devido ao grande número de fazendeiros, que se utilizavam da mão de obra escrava para a produção do café. Esse é o motivo pelo qual no distrito de Santa Eudóxia tem um número considerável de descendentes de pessoas que foram escravizadas. A sesmaria do Quilombo se encontrava na região Nordeste do município de São Carlos, onde atualmente se encontra o distrito de Santa Eudóxia.

Messias (2003) afirma que, naquela região, havia a fazenda Quilombo, na antiga sesmaria de mesmo nome, nas margens do Rio Mogi, onde havia quilombolas fugidos da escravidão. Segundo a autora, o local por algum tempo denominava-se Ribeirão dos Negros e ganhou mais tarde o nome de sesmaria do Quilombo:

Em 1812 o padre Gurgel tornou-se seu proprietário por doação do governador. O desmembramento da sesmaria resultou em tantas outras fazendas, como a fazenda quilombo, que pertenceu ao conselheiro Dr. Antônio Moreira de Barros, um fazendeiro de prestígio político e econômico na região são-carlense (MESSIAS, 2003, p. 138).

De acordo com a tradição oral dos habitantes locais do distrito de Santa Eudóxia, faz-se referência à presença de negros fugidos que se instalaram naquela região, o que possivelmente tenha dado nome à bacia hidrográfica do distrito e do município, o Rio Quilombo.

A formação do município está atrelada à exploração de mão de obra escrava, pessoas que viviam em senzalas em condições infra-humanas. Nesse sentido, é impossível omitir a jornada de trabalho à qual eram submetidos, em um ritmo de trabalho que se estendia de sol a sol, e que, quando era época de colheita, trabalhavam até escurecer. Segundo Truzzi, Nunes, Tilkian (2017), o único dia de descanso era aos domingos e nesse dia os escravos caçavam e pescavam para complementar a sua alimentação. Nas senzalas, não existia mobiliária e havia uma única entrada. As dependências eram locais sujos e as roupas utilizadas eram costuradas pelas mulheres quando recebiam os panos uma vez por ano. Os autores concluem que a expectativa de vida dos negros no município era baixa devido às condições em que se encontravam.

No ano de 1886, o município contava com quase 20% da população formada por negros e a formação do distrito de Santa Eudóxia também dispunha desse contingente de trabalhadores.

2.3 CARACTERIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO DISTRITO DE SANTA EUDÓXIA

A Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco está localizada no distrito de Santa Eudóxia, que dista 35 km do centro de São Carlos, na porção Nordeste do município. Pode-se entender esse espaço a partir de sua narrativa histórica, que se inicia em 1721, com a saga de personagens distintos, a saber: (1) os índios Kaingang da aldeia Itararé; (2) os escravos foragidos no quilombo do Rio Quilombo; e (3) Pedro José Neto, o primeiro homem branco que

habitou o distrito rural, considerado, na época, como o maior do interior, com 331 km de área territorial (SOUZA; BEZERRA NETO, 2019).

A princípio, Santa Eudóxia é o segundo distrito mais antigo do município, sendo o primeiro Ibaté, quando pertencia ao município de São Carlos. Santa Eudóxia se localizava no setor zero do município e se iniciava na antiga Estação da Babilônia, seguindo às margens da bacia do rio Mogi Guaçu, que tem rios, ribeirões e córregos, como o quilombo de Araras, Pântano, Cabaceiras, Água Branca, Cachoeira, Guariroba dos Negros e Itararé. A região atual do distrito tem latifúndios e fazendas de lavouras de cana-de-açúcar, laranja, gado de corte, soja e feno, dentre outros cultivos e faz divisa territorial com as cidades de Ibaté, Araraquara, Santa Lúcia, Américo Brasiliense, Rincão, Santa Rita do Passa Quatro, Descalvado e Luiz Antônio.

O distrito de Santa Eudóxia é oriundo da demarcação de uma sesmaria, e, assim como foi o processo histórico da maioria dos municípios da região, que são formados a partir de grandes faixas de terra, de latifúndios que tinham como objetivo a produtividade econômica agrícola, com a cana-de-açúcar, o café e a pecuária. Na região ocupada hoje por Santa Eudóxia, o vigário de Piracicaba Joaquim do Amaral solicitou o registro da Sesmaria do Quilombo, por volta de 1808. No entanto, a demarcação foi apenas concedida em 1812, ano em que o padre vendeu suas terras a Demétrio José Xavier.

Assim como a sesmaria do pinhal, a região de Santa Eudóxia, também passou por um crescimento econômico, na segunda metade do século XIX, a partir do estabelecimento do grande latifúndio cafeeiro do qual o distrito herdaria o nome: a fazenda Santa Eudóxia. A fazenda Santa Eudóxia foi adquirida por Cunha Bueno, por volta de 1869, de Eleutério Furquim de campos. Cunha Bueno se estabeleceu nesta nova fazenda, que posteriormente despontou como uma grande produtora de café da região, entre os séculos XIX e o começo do século XX. O nome Santa Eudóxia foi uma homenagem à esposa falecida de Cunha Bueno, Eudóxia Henriqueta de Oliveira.

Cunha Bueno despontou como um grande proprietário de terras da região, pois ele era de uma família tradicional da província, e, nesse sentido, adquiriu muitos latifúndios. A fazenda Santa Eudóxia possibilitou uma grande produção de café para exportação, uma vez que a fazenda era uma das grandes produtoras da região:

A região cresceu de forma significativa, a partir da segunda metade do século XIX, com a chegada do café. Para isso, contribuiu fundamentalmente o Visconde da Cunha Bueno, cuja fazenda recebeu o nome de Santa Eudóxia em homenagem à memória de sua mulher. Em pouco tempo, Santa Eudóxia tornou-se a maior produtora de café da região alcançando marcas

significativas: em 1897 e em 1899, a fazenda produziu 60.000 arrobas. Em 1905, um milhão de pés de café estavam ali plantados; em 1916 atingiu a marca de 1,2 milhão de pés (TRUZZI, NUNES, TILKIAN, 2008, p. 30).

A ferrovia chega no final do século XIX e, portanto, todo o escoamento do café era feito por via do rio Mogi-Guaçu em direção a Porto Ferreira, onde já havia ferrovia. Assim, a companhia Paulista de Estradas de Ferro empreendeu a construção de ramais e estações em direção ao distrito. Em 1892, é inaugurado o ramal Ararahy e em 1893 o ramal Santa Eudóxia (Massarão, 2017).

Devido ao crescimento econômico, a região tornou-se um local atrativo para fazendeiros de São Carlos e de outras regiões próximas. São Carlos viveu um surto de febre amarela no final do século XIX e, conseqüentemente, várias famílias migraram para a região do distrito, ocorrendo um aumento populacional. Assim, aliado à chegada dessas famílias de fazendeiros, a região apresenta um grande avanço econômico em decorrência do aumento do mercado consumidor e a urbanização do distrito avança, com a criação de uma igreja, a igreja de Santa Eudóxia.

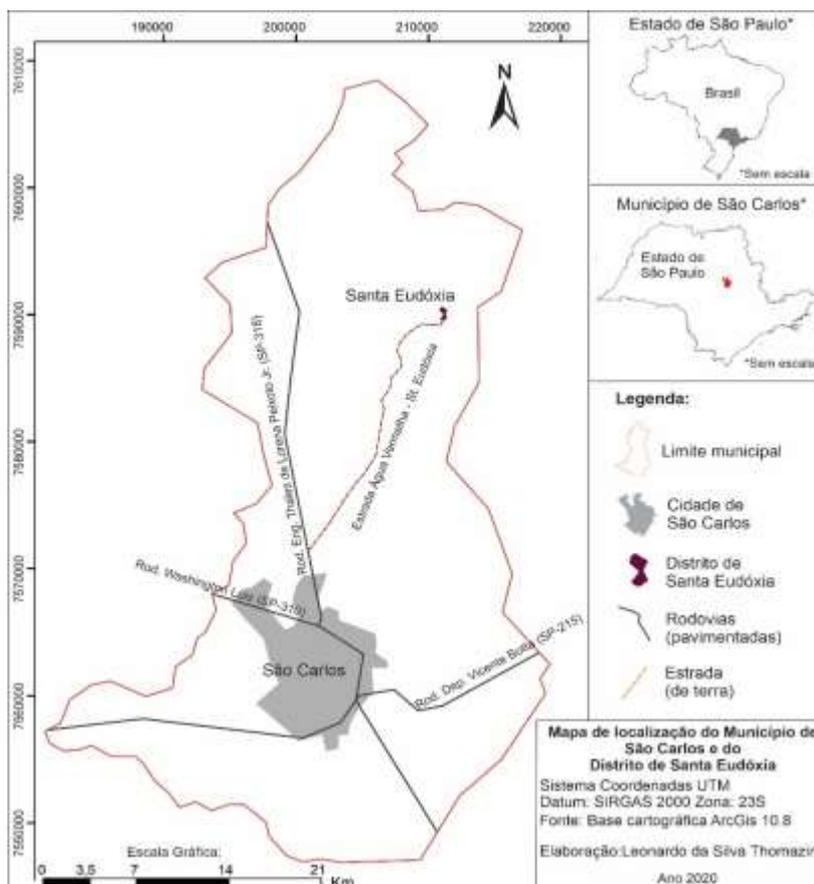
Em 1899, Santa Eudóxia passou a Distrito Policial e, em 1912, se estabeleceu como distrito da paz. Mais tarde, em 1933, Santa Eudóxia é elevada à categoria de Distrito, de acordo com a Diretoria Geral de Estatística, recenseamento Brasil 1872/1920 e Divisão Administrativa do Brasil 1911/1933, oficializado no anexo do Decreto Lei Estadual nº9073, de 31 de março de 1938⁷.

O distrito se encontra em uma região com uma topografia média em torno de 500 metros de altitude e isso proporciona um clima bastante agradável. Uma região de “terra roxa”, proveniente do desgaste do basalto que proporcionou a fertilidade do solo para o plantio de café e a cana de açúcar. O córrego Itararé forma um grande vale no distrito, além da bacia do Rio Quilombo e o Mogi Guaçu. Como vegetação nativa, temos a Mata Atlântica e o Cerrado, com a presença de uma fauna bastante diversificada visto que temos grandes manchas de vegetação nativa.

Na Figura 2, observa-se a localização do distrito em relação à área urbana e o longo caminho a ser percorrido pelos trabalhadores diariamente, desde o distrito até o centro do município, totalizando 60km.

⁷ Disponível em: https://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/acervo-files/historias-sc/santa_eudoxia.pdf acesso em 08/02/20. Acesso em: 31/01/2020.

Figura 2: Mapa do Município de São Carlos.



Fonte: Leonardo Thomazini (2020).

A formação populacional do distrito é comum à outras localidades do Brasil, sendo que a população local se estruturou a partir de posseiros que ali se encontravam desde o final do século XVIII, de negros escravizados e mais tarde dos imigrantes europeus que também passaram a ocupar a região, pois o município recebeu um número expressivo de imigrantes: “Hoje, a população de Santa Eudóxia, formada principalmente por descendentes de imigrantes europeus que vieram trabalhar nas fazendas da região” [...] (TRUZZI, NUNES, TILKIAN, 2017, p. 29).

Todavia, devido às dificuldades de acesso a essa região, a habitação foi mais complexa. Houve, por exemplo, um primeiro sinal de ocupação às margens de um dos córregos que cruza o distrito formando um grande vale, o córrego Itararé. Eram posseiros e remanescentes de grupos indígenas.

Na região, havia duas grandes fazendas, a *Santa Eudóxia* e a *Figueira Branca*, que utilizavam mão de obra escrava africana. Porém, a partir do fim do regime escravista, é relevante o número de imigrantes italianos que se estabeleceram nas fazendas da região. Por

esse motivo, as colônias foram criadas para absorver esse contingente de trabalhadores livres. Esses trouxeram consigo técnicas provenientes da Itália e também seus costumes.

Em meados do século XIX, houve uma forte pressão pela abolição e muitos fazendeiros do município de São Carlos relutaram para aderir ao movimento abolicionista, mas a manutenção desse regime tornou-se insustentável devido à pressão externa e à interna no próprio Brasil.

No entanto, Conceição (2015) em sua pesquisa afirma que

[...] o município de São Carlos vai na contramão da província paulista como um todo no que tange o recrutamento de mão de obra para o cultivo do café. Mesmo havendo o incentivo à vinda de imigrantes para trabalharem nos cafezais, nota-se uma certa preferência dos cafeicultores de São Carlos pela mão de obra escrava já estabelecida (CONCEIÇÃO, 2015, p. 60).

O processo de substituição da mão de obra escrava pela assalariada e o processo de abolição da escravatura não ocorreram de forma automática em todos os municípios, sobretudo no município de São Carlos. Nessa perspectiva, Monsma (2006) afirma que:

Os fazendeiros paulistas somente superaram suas diferenças e chegaram a certo consenso a respeito da necessidade da imigração na segunda metade da década de 1880, em consequência das rebeliões de escravos e fugas em massa desses anos, que inviabilizaram a disciplina nas fazendas e difundiram o medo entre os escravocratas [...] (MONSMA, 2016, p. 83).

Inicia-se, portanto, a vinda de imigrantes e muitos fazendeiros da região buscavam esses imigrantes no porto de Santos ofertando trabalhos e moradia. Na região de Santa Eudóxia, houve um número elevado desses migrantes. No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a região experimentou um grande avanço econômico em decorrência do grande número de sacas de café exportadas.

Na tabela abaixo, é contabilizado o número populacional do município de São Carlos no início do século XX e é possível observar a presença de imigrantes europeus.

TABELA 3. População do Município de São Carlos em 1907.

Nacionalidade	Em números	Em porcentagem
Brasileiros	23.372	60,48%
Italianos	11.342	29,35%
Espanhóis	1.668	4,31%
Portugueses	1.634	4,23%
Alemães	209	0,55%
Turcos	113	0,29%
Diversos	304	0,79%

Fonte: Câmara Municipal de São Carlos, 1907 – Acervo Fundação Pró-Memória de São Carlos.

No entanto, de acordo com Messias (2003), alguns autores apontam que a região de São Carlos e Araraquara também recebia trabalhadores nacionais vindos do Nordeste. A região, em constante ascensão, tornou-se economicamente atrativa para esses trabalhadores. Assim segundo Messias (2003),

A economia voltada para o mercado interno contava basicamente com a mão de obra escrava e trabalhadores livres nacionais. Essa mão de obra engajada nesses setores foi o suporte imprescindível para a implantação da cultura cafeeira na região de Araraquara e São Carlos. Os fazendeiros acostumados a lidar com os nacionais não optaram imediatamente pela mão de obra europeia como fizeram outros fazendeiros paulistas (MESSIAS, 2003, p. 178).

Graham e Holanda Filho (1984) ressaltam que a migração interna nesse período, fim do século XIX, é ignorada por historiadores. Parte dos autores discorre sobre a migração europeia, mas, diante do deslocamento do eixo econômico para a região centro-sul e, neste caso, para o oeste paulista, a região torna-se de grande atrativo econômico para que nordestinos ocupem essas regiões em busca de trabalho, agora assalariado.

As fazendas cafeeiras paulistas adotaram o trabalho livre a partir do último quartel do século XIX. São Paulo recebe grandes levas de imigrantes de vários países e continentes, num verdadeiro movimento de massa que fez com que se alterasse profundamente a composição e a distribuição populacional do Estado. Datam desse período as maiores transformações sociais e econômicas pelas quais São Paulo passou, efetivando-se a partir da implementação da cultura

cafeeira baseada no trabalho livre, o que se reflete na proliferação de núcleos populacionais no interior, sobretudo nas regiões que tinham o café como principal fonte de sustento e apresentavam forte influência imigrante (SILVA, 2015).

No entanto, a partir da década de 1929, a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque derruba a importação de café brasileiro. Consequentemente, as fazendas da região sentiram a necessidade de diversificar as lavouras, e foi exatamente o que fez a fazenda Figueira Branca. Já, a fazenda Santa Eudóxia entrou em declínio.

A fazenda Figueira branca iniciou o processo de cultivo da cana de açúcar, e depois o de algodão, porém acabou destacando-se na produção do leite. Nesse sentido, várias famílias continuaram na região, se estabeleceram e se misturam com negros e com os nordestinos vindos desde o período cafeeiro. No entanto, a partir da década de 1970, se amplia essa migração. A confluência de culturas dá origem a diversas festas tradicionais do distrito, como a tradicional Festa da laranja com açúcar, dentre outras comemorações religiosas e tradicionais. Também ocorreu um forte êxodo rural a partir da década de 1970 pelo qual o município recebe uma grande parte desses imigrantes, dos quais muitos foram se estabelecer nas fazendas do entorno do município, incluindo Santa Eudóxia.

Historicamente, as funcionalidades territoriais e econômicas do distrito se mantêm até os dias atuais, sobretudo com a utilização de mão de obra do local. Sobre essa perspectiva Santos (2012b), afirma que o território é formado por frações funcionais diversas e que a funcionalidade depende de muitas variáveis e demandas, desde o aspecto local até o mundial. Portanto, o autor aponta que “[...] a articulação entre diversas frações do território se opera exatamente através dos fluxos que são criados em função das atividades, da população e da herança espacial” (SANTOS, 2012b, p. 96).

Por conseguinte, podemos inferir que na região onde se encontra o distrito de Santa Eudóxia se destaca a produção agrícola e que, desde o início de sua formação, esteve ligada à produção de produtos primários, como foi o caso do café, da cana-de-açúcar e da pecuária. Perante seu período na história, de sua formação territorial, a região concentrou a produção de café para exportação, com o uso de mão de obra escrava, de trabalhadores nacionais e de imigrantes. Destarte, o distrito herdou sua funcionalidade econômica da produção de insumos agrícolas:

Cada período poderá ser delimitado no tempo pelo que se poderá chamar de *regime*, isto é, o pedaço de tempo ou duração no qual, em torno de um dado tipo de produção, formas materiais e não materiais de vida se mantêm mutuamente integradas com o processo produtivo. Isso inclui a hierarquia dos

centros, a distribuição da população urbana e rural, a repartição profissional, a distribuição da propriedade e seu uso, as formas de trabalho, as necessidades em capital, a forma de comercialização e de crédito, os fluxos etc. (SANTOS, 2012b, p. 98).

Para Santos (2012b), a interação entre as regiões produtivas de um estado ou do país como um todo são um aspecto fundamental na compreensão do funcionamento do território. Essas regiões especializadas são determinantes na dinâmica regional do Brasil; a chamada divisão territorial, na qual cada região cumpre sua função econômica a partir da disponibilidade de mão de obra, de recursos técnicos, de isenção de impostos, etc.

A produção agrícola se intensifica à medida que avança o desenvolvimento econômico no campo com a introdução de máquinas e insumos agrícolas, a partir da década de 1970, com a revolução verde. Santa Eudóxia sempre esteve inserida no cenário nacional com sua produção cafeeira e atualmente temos uma diversidade na sua produção, como gado de corte, cana, café, laranja, feno e soja, dentre outras:

Na verdade, cada região produtiva se liga de forma maior ou menor a áreas externas ao estado. Os níveis e a intensidade dessa interação para dentro e para fora a cada estado variam com o tempo. Pode-se dizer, também, que a cada momento histórico a definição das disparidades regionais e o do tipo de relações, internas ou externas, mantidas pela região produtiva, constituem também elementos complementares à compreensão da significação atual das redes de cidades, que, de uma maneira ou de outra, presidem às relações existentes (SANTOS, 2012b, p. 32).

Nessa direção, podemos afirmar que não há divisão entre o rural e o urbano, pois o espaço é indivisível e está integrado ao sistema capitalista com diversas especificidades. Portanto, podemos concluir que esses fragmentos espaciais compõem o “todo” numa relação dialética e que o que se tem é uma interdependência entre os lugares ou fragmentos do espaço total.

O que se observa com a interdependência entre o rural e o urbano é que parte da classe trabalhadora presente na área rural e nos distritos trabalha na área urbana da cidade. Em contrapartida, os alimentos e insumos para as áreas urbanas são provenientes da área rural do município, enquanto a área urbana fornece máquinas, mão de obra e fertilizantes para as áreas rurais. É precisamente nesse sentido que não devemos analisar o rural e o urbano separadamente.

Aguillar (2013) aponta que, a partir de meados do século XX, o desenvolvimento tecnológico foi um aporte para a criação da escola de Engenharia de São Carlos, vinculada à

Universidade de São Paulo (USP) e que na década de 1970 foi criada a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O município de São Carlos é conhecido nacionalmente como a “capital da tecnologia” devido à presença dessas duas Universidades públicas e uma universidade particular, o Centro Universitário Central Paulista (UNICEP). Também está presente no município a Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), de desenvolvimento de insumos agrícolas, melhoramento genético bovino e criação de equipamentos agropecuários.

O processo de industrialização do município se deu a partir da crise cafeeira. Com os lucros obtidos pela venda do café, o município teve seu processo de desenvolvimento industrial a partir das décadas de 1930 em diante. Os imigrantes que se instalaram no município são então obrigados a trabalhar no comércio e nas indústrias que estavam se criando. Nesse período pós crise de 1929, ocorre no município uma modernização mais intensa, com a criação dos bondes elétricos, de bancos, teatros, escolas, hospitais e sistemas de água e esgoto. Esses fatores foram importantes para o desenvolvimento do município como um atual polo tecnológico (AGUILLAR, 2013).

De acordo com Saviani (2010), a prosperidade adquirida com os lucros proporcionados pela exportação de café propiciou um progressivo desenvolvimento da complexificação social. Ainda segundo o autor, o estado de São Paulo chega a ter um pouco mais de 559 mil habitantes. Durante a 1ª Guerra mundial, a produção industrial brasileira acelera para abastecer o mercado europeu. Contudo, se amplia o número de operários industriais e o que se observa sobre esse aspecto é a transformação de um país agroexportador para uma crescente industrialização e modernização.

Cabe ressaltar que, no cenário nacional, ascendia a burguesia industrial, que se articulou com a burguesia rural em um projeto de poder para obter o controle hegemônico da política, através do Partido Republicano Paulista (PRP). Nos anos de 1920, a burguesia incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica com o objetivo de submeter o trabalhador aos ditames das fábricas, controlando inclusive sua vida íntima (Saviani, 2010).

Todo o capital gerado a partir da comercialização do café se deu a partir da extração da mais-valia desses trabalhadores – dos europeus e dos negros. A elite cafeeira do município passa logo a investir no processo de industrialização.

Nesse contexto de modernização, e com a intensa presença de imigrantes no município, ocorreu o desenvolvimento de pequenas indústrias, nas décadas de 1940 e 50. Como o município ainda detinha uma grande produção agrícola, o café, por exemplo, começam a se

desenvolver indústrias de produção de maquinários para essa produção agrícola. Nesse sentido, a relação entre o campo e a cidade é estreitada, tanto em produção de tecnologia e maquinários para o campo, quanto em relação ao fornecimento de mão de obra presente no campo para a área urbana da cidade.

Com o fim da especialização agrícola local, na produção de café, a economia da cidade se diversifica e com as políticas de substituição de importações observamos a vinda de empresas multinacionais para o município. Os interesses dessas empresas, ao se instalarem no município, se dão por conta dos grandes atrativos do local em que se estabelecem. Há, por exemplo, a ampliação da rede rodoviária, os incentivos fiscais e, além da qualificação da mão de obra presente no município, a instalação de escolas técnicas, como o Serviço de aprendizagem Industrial (SENAI).

Atualmente, o município conta com uma vasta rede de indústrias e empresas multinacionais como a Volkswagen (motores), a Tecumseh (compressores), a Faber Castell (lápiz), a Electrolux (geladeiras e fogões), empresas têxteis, de embalagens, de máquinas, tintas, lavadoras, equipamentos ópticos e indústrias de médio e pequeno porte nos mais diversos ramos de produção. A cidade possui um Parque Tecnológico com indústrias de ponta, as chamadas incubadoras, ligadas às universidades.

2.4 ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ALICE MADEIRA JOÃO FRANCISCO

Atualmente, no distrito de Santa Eudóxia, existem duas escolas estaduais e uma municipal, a CEMEI Dionísio da Silva. A criação da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco está atrelada ao desmembramento de outra escola presente no distrito, a Visconde da Cunha Bueno, que atualmente atende ao ciclo I, de 1º ao 5º ano. Assim, historicamente, a escola se inicia no ano de 1934 como grupo escolar de Santa Eudóxia e prosseguiu com outros nomes até o seu desmembramento e tornar-se Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco.

De acordo com as informações que constam no resgate cultural elaborado por Vieira (2007), “Projeto Cultural: A história da Escola Estadual Alice Madeira”, o ensino em Santa Eudóxia se estabelecia na casa de alguns moradores do distrito.

Segundo esses registros coletados por Vieira (2007), a primeira escola foi um grupo escolar em 1934 que contava com 39 alunos e funcionava na casa do senhor Pedro Ferrante;

entre 1940 e 1945, denominava-se Grupo Escolar de Santa Eudóxia e funcionava na casa do Senhor Francisco Salatino; em 1944, Escola Mista Urbana de Santa Eudóxia, funcionando na casa da senhora Jandira Diagonel e, em 1945, na casa da senhora Londa Alves; no período de 1947 até 1957, era denominada escola Mista de Santa Eudóxia, sem registros de onde funcionou; entre 1957 e 1958, denominava-se Escola Masculina e Feminina de Santa Eudóxia e funcionava na fazenda grande; e, entre 1958 e 1959, Escola Rural Monteiro Lobato, na casa do senhor Augusto Vendrasco; entre 1959 e 1965, Escola Mista de Santa Eudóxia e funcionava na casa do senhor Pedro Ferrante; em 1966, denominava-se Grupo Escolar de Santa Eudóxia e funcionava na casa da senhora Londa Alves.

De acordo com o Plano de Gestão (2015) da escola Visconde da Cunha Bueno, somente em 1967 a escola grupo escolar Santa Eudóxia passa a funcionar na antiga estação ferroviária do distrito e atendia alunos do antigo primeiro grau, da primeira até a quarta série.

Segundo Saviani (2010), os grupos escolares foram empreendidos em São Paulo a partir de 1892, pela Lei n. 88 de 8 de setembro, e regulamentados pelo decreto n.144B de 30 de dezembro, na reforma geral da instrução pública paulista. O objetivo dos grupos escolares era reunir em um só prédio de quatro a dez escolas. Os grupos escolares substituíram as escolas primárias, de primeiras letras. Portanto, ainda segundo o autor, os grupos escolares eram seriados. Por isso, esses grupos também eram chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento de estudantes se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam: [...] “Os princípios pedagógicos a partir dos quais esses conteúdos deveriam ser trabalhados pelo professor junto aos estudantes integram aquela concepção que a Escola nova veio, mais tarde, considerar como pedagogia tradicional” [...] (SAVIANI, 2010, p. 172).

Não se pode afirmar que esses grupos escolares presentes no distrito de Santa Eudóxia eram de fato estruturados como grupos escolares, devido às dificuldades de se encontrar fontes documentais sobre este período para a presente pesquisa. Os grupos escolares eram escolas bem estruturadas e atendiam a filhos de trabalhadores urbanos e de comerciantes. Por outro lado, existiam escolas isoladas que atendiam aos filhos de trabalhadores rurais e urbanos. De acordo com a investigação de Carmo de Jesus (2018), em sua tese “Os bastidores da Educação Primária: Criação e expansão das Escolas Isoladas Rurais em Municípios do Interior Paulista (1889-1921), a estrutura dos grupos escolares e demais escolas, como as escolas isoladas, por exemplo, eram evidentes. Essas diferenças foram explicitadas, afirmando que

É fato que no interior de São Paulo as escolas isoladas funcionavam em cômodos pequenos de madeira, constituídas por apenas uma sala, com a

existência deficiente de sanitários –isso quando existiam. Os móveis, em sua maioria, compunham-se de materiais descartados pelos grupos escolares (CARMO DE JESUS, 2018, p. 75).

Sendo que essas escolas isoladas

Eram escolas unidocentes, com alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento dividindo o mesmo tempo e o espaço pedagógico. Os alunos atendidos pelas escolas isoladas, em geral, eram filhos de trabalhadores rurais e urbanos que desempenhavam trabalho braçal o que reforça a diferenciação entre tais escolas e os grupos escolares que, amiúde, atendiam filhos dos trabalhadores urbanos e de pequenos comerciantes (CARDOSO *apud* CARMO DE JESUS, 2018, p. 76).

O fato é que o distrito de Santa Eudóxia, cuja população local era basicamente formada por trabalhadores rurais e urbanos, era isolado geograficamente. Logo, havia uma demanda local dos moradores para a instalação de uma escola. Nesse sentido, as escolas funcionavam até o ano de 1966 em residências, sendo que a instalação da escola no prédio da antiga estação viria somente a partir desse ano em diante.

Em junho de 1966, é criado oficialmente o grupo escolar de Santa Eudóxia de segundo estágio, conforme ato do secretário da educação através do decreto 17.698-47 de 17 de junho de 1966, com quatro salas, sendo que no primeiro ano havia 39 alunos, no segundo 26 alunos, no terceiro 29 alunos e quarto 26 alunos. Em 1967, ocorre a instalação oficial no prédio da antiga estação de trem do distrito de Santa Eudóxia e, no ano de 1975, a escola passa a se denominar grupo escolar Visconde da Cunha Bueno, contando com 95 alunos divididos em 4 séries. Em 1976, ocorreu a transformação do grupo escolar para escola agrupada e, em 1979, se transforma em Escola Estadual de Primeiro Grau “Visconde da Cunha Bueno”, com quatro salas, de primeira à quarta série (SÃO CARLOS, 2015).

Os fatores que contribuíram para a instalação de uma escola, desde o surgimento do distrito, podem ser atribuídos ao crescimento da população local, pois, além da demanda, outro fator que corrobora com a presença de escolas no distrito é a distância em relação à área urbana, dado que a única via de acesso, a rodovia vicinal Abel Terrugi, que liga o distrito de Água Vermelha a Santa Eudóxia, dificultava o deslocamento dos moradores locais para a cidade, sobretudo para estudar.

A escola Visconde da Cunha Bueno recebeu um segundo prédio em 1999, por meio de uma doação dos proprietários da fazenda Santa Maria para o poder público municipal, e passou a atender a alunos do fundamental II e do ensino médio. A escola funcionou com o mesmo nome nesse segundo prédio até 2005, enquanto o fundamental I permaneceria no prédio da

antiga estação ferroviária. Cabe destacar que, através do Decreto Nº 48.590 de 06 de abril de 2004, foi permitido o uso por tempo indeterminado, a título gratuito, pelo município de São Carlos, do imóvel consistente no terreno ocupado pela escola estadual Visconde da Cunha Bueno (SÃO PAULO, 2004).

Assim, em 2005, houve o desmembramento da escola estadual Visconde da Cunha Bueno e a escola situada no segundo prédio construído recebe o nome de Escola Estadual Distrito Santa Eudóxia, através do decreto nº 49.388 de fevereiro de 2005. Em 2006, a escola passa a ser denominada Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, através da Lei 12.324 (SÃO PAULO, 2006).

A patrona que deu origem ao nome da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco nasceu em Rio Claro no ano de 1913, filha de portugueses que trabalhavam em comércio próprio. Formou-se em São Paulo, pela escola Caetano de Campos e, em 1930, iniciou sua carreira docente. Em 1936, chegou a Santa Eudóxia e lecionou até 1951, quando foi removida para a escola Eugênio Franco, no centro urbano do município. Em 1937, casou-se com Natal Francisco Filho, descendente de italianos e proprietário rural em Santa Eudóxia (SÃO CARLOS, 2019).

Até o ano de 1999, não havia possibilidade de dar sequência aos estudos pois a escola atendia somente aos alunos do fundamental I, até a antiga quarta série. Logo, os estudantes obrigatoriamente tinha de se deslocar até Água Vermelha ou até a cidade de São Carlos para terminar os estudos. Conseqüentemente, desde a criação da escola estadual no distrito, a oferta de ensino se concentrava no fundamental I. Nesse sentido, a construção do segundo prédio possibilitou que os estudantes concluíssem os estudos até o ensino médio.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, os aspectos legais que colaboraram para a instalação e nomeação da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco foram os seguintes: Ato de instalação Decreto nº 49.388, de 22/02/2005; Ato de Denominação Lei nº 12.324, DOE de 13/04/2006. O ensino fundamental ciclo II passou a funcionar no prédio quando ainda era Visconde da Cunha Bueno a partir da Resolução de 03/08/1997 e o ato de autorização do ensino médio passou a vigorar a partir da Resolução 66 de 15/07/2005 (SÃO CARLOS, 2019).

A Escola Estadual em questão está situada em um distrito rural do município de São Carlos e segue os parâmetros curriculares que são comuns a todas as unidades escolares do Estado. Nesse sentido, não há especificidade de currículo devido à situação geográfica da

escola. A escola integra uma das unidades presentes no distrito rural de Santa Eudóxia, sendo a única escola presente no distrito que oferta o Ensino Médio.

Segundo os dados do INEP (2018), para o município de São Carlos, o número total de matrículas no ensino médio em escolas federais, estaduais, municipais e privadas no ano de 2018 era de 8.062 alunos. Esse total era dividido entre área urbana e rural, sendo que o total de alunos na área rural do município totalizava 225 alunos, 159 alunos em escolas estaduais e 66 em escolas privadas.

A escola é relativamente pequena porque é proporcional à demanda do distrito. No ano de 2020, estavam matriculados cerca de 194 estudantes do 6º ano ao 3º ano do Ensino Médio, oriundos do distrito e das fazendas vizinhas. O prédio da unidade é distribuído em três partes, sendo que uma delas contempla a secretaria, a direção, a sala dos professores e a sala de informática. O prédio intermediário contempla o refeitório e os sanitários e o último prédio contempla cinco salas de aula. No período da manhã, a Escola Estadual funciona como fundamental e médio e as salas se distribuem entre o 8º Ano e o 9º Ano do fundamental, além de três salas de ensino médio, primeiro, segundo e terceiro colegial. No período da tarde, são turmas do 6º, 7º e 8º Ano.

Figura 3: Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco.



Fonte. Arquivo da escola.

O número de professores e funcionários é reduzido, totalizando vinte e cinco. Por exemplo, são dois inspetores de estudantes, um em cada período, uma coordenadora para o Ensino Médio e o Ensino Fundamental e, na gestão, o diretor da escola. A Escola Estadual tem

uma sala de leitura e uma secretária e aproximadamente 20 professores dentre efetivos e categorias “O”⁸ – professores contratados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

A outra escola presente no distrito, como já foi descrito, é a Escola Estadual Visconde da Cunha Bueno, que funciona na antiga estação. Também há uma creche municipal, a CEMEI Dionísio da Silva, inaugurada em 1987. São turmas relativamente pequenas, pois são proporcionais ao número de habitantes do distrito, que atualmente está em torno de quatro mil (4.000) moradores. Logo, as turmas diminuem quando as crianças mudam para o Ensino Fundamental e Médio, pois muitas famílias se mudam para São Carlos e alguns estudantes optam por estudarem na cidade. Outros estudantes, ao ingressarem no Ensino Médio, também optam por trabalhar à tarde ou realizar algum curso técnico e, por isso, procuram o ensino médio na área urbana.

A distância é um fator limitante e pode se afirmar que existe um desgaste físico de quem estuda no distrito e trabalha na área urbana. Outro aspecto relacionado ao fator limitante da distância do centro urbano é a falta de eventos festivos para a comunidade. A distância do distrito ao centro comercial do município faz com que o distrito fique geograficamente isolado, pois o que se tem de festas e lazer são as festas tradicionais, como a festa da laranja, a festa do milho no distrito de Água Vermelha, a festa da padroeira de Santa Eudóxia e a festa da primavera realizada na Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco.

Segundo São Carlos (2019), a Escola Estadual segue concepção pedagógica baseada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), na qual são definidas as diretrizes de aprendizagem escolar. O direcionamento escolar, segundo o PPP, é preconizado pelos princípios éticos, estéticos e políticos cujo objetivos são formação humana em suas múltiplas dimensões e “tem como premissa uma educação integral que possibilite o pleno desenvolvimento do estudante, seu crescimento como cidadão e sua qualificação para o trabalho” (SÃO CARLOS, 2019).

Assim, a concepção pedagógica escolar está baseada nos preceitos da BNCC, sobretudo a partir de dez competências gerais. Segundo BRASIL (2018, p. 7),

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus

⁸ Segundo o sindicato dos Professores (APEOESP), em 2009, a Lei Complementar 1.093, promulgada por Serra, cria a categoria O, cujos contratos passaram a ser firmados por tempo determinado. Antes disso, professores temporários vinham sendo contratados pela Lei 500/1974, como substitutos de docentes efetivos. De lá para cá, algumas alterações foram sendo feitas, como, por exemplo, a possibilidade de prorrogação do prazo máximo da contratação (três anos) por mais um ano.

direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Por isso: “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, 2018, p. 8), em que competência pode ser definida como

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Pode se observar, portanto, uma política educacional voltada para a aprendizagem da pedagogia das competências e habilidades, base de discussão do relatório Delors, os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a viver. Nessa direção, podemos inferir que o ensino que se estabelece nessa Escola Estadual e as políticas educacionais são desenvolvidas de acordo com competências e habilidades.

Para Ramos (2002), a noção de competência está associada à globalização da economia e à crise do emprego, pois, nesse sentido, se coloca a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. Ainda segundo a autora, são esperadas passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, a possibilidade de construir alternativas que supostamente minimizem os riscos da exclusão social – e nisso está a razão da competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade. Sendo assim, está presente nessa Escola Estadual o discurso pedagógico pautado no ensino pela competência, e que todo o aprendizado deve estar voltado para o mercado de trabalho.

2.5 CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL DO DISTRITO DE SANTA EUDÓXIA

As famílias residentes no distrito são produto da formação territorial consubstanciada pela economia cafeeira que perpassa o distrito desde o período de sua formação. Nessa direção, estão presentes, no distrito de Santa Eudóxia, negros, imigrantes italianos, vindos para a região no fim do século XIX.

A presença desses trabalhadores traz festividades tradicionais importantes que ocorrem no distrito ao longo de sua história de formação. As festividades são em decorrência do histórico de formação populacional do lugar e são relacionadas à cultura religiosa dominante, por exemplo, louvor aos padroeiros, a Santa Mártir Eudóxia e a São Sebastião do Quilombo. Observa-se, ainda, outras festividades que estão relacionadas à cultura campestre local, são elas: a Festa do Torresmo, a Festa da Primavera e a Festa Açúcar com laranja, Festa de Folia de Reis e os Grupos de Catira. Abaixo, podemos ver umas fotos de Santa Eudóxia.

Figura 4: Antiga entrada do distrito de Santa Eudóxia.



Fonte: acervo local.

Figura 5: O distrito de Santa Eudóxia



Fonte: Acervo local.

Além das festividades, temos também o Museu de Pedra⁹, o qual presta grande serviço à comunidade local e guarda relíquias e artefatos dos antigos moradores do distrito, antepassados de imigrantes e negros dos tempos da cafeicultura.

Figura 6: Museu da Pedra.



Fonte: acervo local.

⁹ Segundo consta no site promemoria, O Museu de Pedra “Tinho Leopoldino” foi criado em 2008 e recebeu esse nome em homenagem a Ayrton Salvador Leopoldino Júnior, agropecuarista que passou grande parte de sua infância no distrito de Santa Eudóxia. Sua construção foi realizada pelo artesão Nilson, (dito Pedra), de Paranapanema, famoso por seus trabalhos em pedra-ferro. As paredes internas, o madeiramento e a cobertura originais foram feitos pelo pedreiro Severino Leandro, o Biu.

Os estudantes egressos do Ensino Médio da Escola Estadual em questão são filhos de trabalhadores. Os familiares vendem sua força de trabalho em troca de um salário, tanto nas fazendas presentes nesta região, como na área urbana do município, nas indústrias e no comércio. Nesse sentido, no contexto econômico nacional, cabe ressaltar que na região estão presentes nordestinos que migraram a partir da década de 1960 com as transformações na agricultura pois vieram trabalhar nessas lavouras de cana-de-açúcar e nas plantações de laranja.

Esse contexto econômico, sobretudo na região Centro-Sul, especificamente no Estado de São Paulo, engendrou o que alguns autores, como Graziano da Silva (1998), denominaram de modernização conservadora da agricultura. De forma mais latente a partir da década de 1960, o campo passa a ser subordinado à indústria. Contudo, a agricultura sofre grandes transformações e é nessa direção que ocorre a proletarização dos camponeses.

Moreira (1989, p. 29) afirma que “é da proletarização do campesinato e consequente mercantilização da terra e força de trabalho que nasce o circuito de mercado”. Portanto, a partir da modernização agrícola, e com a proletarização dos trabalhadores do campo, podemos concluir que o modo de produção capitalista se amplia no campo, aumentando a produtividade, voltada para o mercado externo. Logo, diante desse histórico de transformação e rearranjo produtivo, a região de Santa Eudóxia mantém atualmente sua produção voltada para o mercado externo. Lenin apud Moreira (1989) aponta que a “limpeza das terras” se organiza a partir da agricultura atrelada ao capitalismo, nos moldes de produção capitalista e da proletarização dos camponeses; isto é, a extração da mais valia desses trabalhadores.

Na transição entre o regime escravista e o início do trabalho assalariado no fim do século XIX, na região analisada, e ao longo de todo o século XX, ocorreram mudanças significativas na base da produção agrícola. A produção familiar das fazendas onde estavam presentes os colonos italianos, por exemplo, era estabelecida a partir da meação, na qual metade da produção agrícola era direcionada aos latifundiários. Isso ocorria na primeira metade do século XX, mas a partir de 1960 temos a mecanização e organização capitalista do campo, a reestruturação produtiva¹⁰. O campo passou a receber insumos agrícolas, máquinas e fertilizantes, aumentando a produtividade e diminuindo a necessidade de mão de obra. Portanto, os trabalhadores, quando eram empregados dos latifundiários, perdiam seus empregos. A solução para esses trabalhadores é de procurar emprego na área urbana do município:

¹⁰ Vale, Cassin, Botiglieri (2011) afirmam que na segunda metade do século XX ocorre a revolução técnico-científica; isto é, a transformação nas indústrias, na microbiologia, nas telecomunicações, caracterizando a reestruturação produtiva.

Neste momento, o capitalismo requeria indivíduos muito mais “aptos” às relações pessoais, ao convívio e às “parcerias” com as empresas, além de demandar por funções distintas dos braçais, na medida em que com a inserção das novas tecnologias, criou-se a necessidade de operários competentes, por exemplo, na leitura e na escrita da Língua Portuguesa, visando à compreensão dos mais diversos manuais e aos comandos dos novos equipamentos. Essa nova configuração exige, também indivíduos preparados para trabalhos de programação e de manutenção de softwares, o que, novamente, se distancia da “velha” formação que preparava para os trabalhos mecânicos (VALE, CASSIN, BOTIGLIERI, 2011, p. 52).

Os familiares dos educandos estão inseridos no processo de formação econômica e territorial da região. São parte integrante da engrenagem de acúmulo de capitais e excedentes agrícolas pela elite agrária da região. São trabalhadores que, historicamente, não tiveram acesso a terras, logo a única mercadoria que possuem é a própria mão de obra.

Como já foi discutido, a formação do distrito está intrinsicamente relacionada à concentração de terras e nessa região estão presentes latifúndios que são oriundos do passado colonial do Brasil e do município. Assim, esses trabalhadores são alijados historicamente e impossibilitados de adquirir propriedades até os dias de hoje. É importante ressaltar que a concentração fundiária no Brasil é fruto do passado colonial e que um dos fatores que contribuíram com isso foi a Lei de Terras de 1850, pela qual os trabalhadores ficaram impossibilitados de adquirir terras. Além disso, São Carlos está historicamente estruturado sobre o latifúndio. Segundo Truzzi e Follis (2012):

Com a Constituição Republicana de 1891, as terras devolutas passaram para o domínio dos estados e da federação. Com isso, a política de ocupação do solo se direcionou para o atendimento dos anseios das oligarquias regionais. A Lei de Terras de 1850 foi adaptada então aos interesses dos grandes fazendeiros. Para favorecer a continuação da apropriação livre das terras por parte de suas respectivas oligarquias, ao estabelecerem suas leis de terras, todos os estados alteraram a data para validação das posses, que era de 1854 para, pelo menos, 1889, chegando alguns estados a até 1921. Ao mesmo tempo, dilataram-se os prazos para os pedidos de legitimação até o final da primeira república (TRUZZI, FOLLIS, 2012, p. 19).

A constituição dos latifúndios presentes nas áreas rurais de São Carlos, sobretudo no distrito de Santa Eudóxia, perpassa o ciclo econômico do município. Na produção primária, como a do café, por exemplo, o qual exigia mão de obra numerosa. Contudo, no período atual não se requer muitos trabalhadores no campo, sobretudo a partir da modernização conservadora com a mecanização presente no campo, quando o trabalhador é substituído pelas máquinas.

O processo de trabalho no meio rural deve ser compreendido de forma integrada ao desenvolvimento do capitalismo e como síntese de seu processo histórico. Nesse aspecto, é importante entender a introdução das relações capitalistas, a industrialização e a divisão social do campo, diferente em cada região do país, percebendo que as novas e velhas relações de trabalho no campo estão subordinadas às relações de produção capitalista (VALE, CASSIN, BOTIGLIERI, 2011).

O quadro de reestruturação produtiva no campo e a necessidade de uma qualificação dos trabalhadores, para que consigam lidar com os novos métodos e máquinas nessa nova etapa da organização do trabalho no modo de produção capitalista, e em particular no campo, indica a maior divisão do trabalho no meio rural em atividades agrícolas e não agrícolas (VALE, CASSIN, BOTIGLIERI, 2011, p. 55).

Os autores prosseguem e apontam que

Essa nova divisão do trabalho exige diferentes níveis de qualificação técnica e de formação escolar geral, cria uma maior estratificação da educação (técnica e/ou geral), organizando um oferecimento de escolas, cursos, programas, projetos etc., de iniciativa pública ou mesmo privada (como por exemplo, SENAI, SENAC, SENAR etc.) adequando as relações de diferentes demandas de formação às ofertas de cursos, escolas, projetos, etc. (VALE, CASSIN, BOTIGLIERI, 2011, p. 55).

Em contrapartida, segundo consta no PPP, para a equipe gestora e os professores, a educação escolar pública direcionada aos familiares desses educandos precede esse processo de sucateamento e também está defasada. Assim, para os professores da Escola Estadual, em consonância com a gestão escolar, a baixa qualificação escolar dos familiares desses estudantes é um fator que contribui para o baixo rendimento escolar dos estudantes. Ainda de acordo com o PPP, esses familiares cursaram até no máximo o Ensino Médio ou o Ensino Técnico, e raramente possuem um nível de Ensino Superior. Portanto, para a equipe gestora e os professores da unidade, a baixa escolaridade está intrinsecamente relacionada ao baixo desempenho de seus filhos: “Supõe-se que a baixa escolaridade dos pais influencia no hábito de estudos” (SÃO CARLOS, 2019).

Desta maneira, ao afirmar que a baixa escolaridade dos estudantes está relacionada ao grau de instrução dos pais, de acordo com o PPP, a equipe gestora e o corpo docente da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco demonstram não levar em consideração a realidade social e econômica desses trabalhadores em sua totalidade. Nesse sentido, conforme descrito no presente trabalho, o processo histórico de formação do distrito Santa Eudóxia se

estruturou a partir da concentração fundiária e é nesse contexto histórico que os familiares e os estudantes estão inseridos, no modo de produção capitalista do campo. Nessa perspectiva, quando os professores e a equipe gestora afirmam que os estudantes não possuem o hábito de estudar e muitas vezes acabam culpabilizando a baixa escolaridade de seus familiares, eles demonstram apresentar ideias que são bastante disseminadas e que contribuem e fortalecem o avanço das ideias que sustentam o capitalismo/neoliberalismo, em que o indivíduo é o único responsável pelo seu próprio caminho – colaborando com os efeitos deletérios do sistema econômico sobre a classe trabalhadora.

Nesse sentido, o objetivo dos projetos políticos escolares, segundo Veiga (1994, p. 1), são

[...] Um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Assim, para Veiga (1994, p. 2) a construção do Projeto Político Pedagógico “[...] passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva [...]”. Portanto, a realidade material em que estão situadas as escolas públicas e as comunidades nas quais são instaladas essas escolas devem ser compreendidas pelos educadores. Pressupõe-se que os projetos pedagógicos escolares direcionam uma frente de trabalho, e que, quando os pais são culpabilizados pelo fracasso escolar de seus filhos, estamos ante uma afirmação restrita e fragmentada da realidade material. Quando se trata de uma escola estadual presente em um distrito rural, é preciso refletir criticamente sobre esses dados históricos e sociais em que estão inseridos esses familiares e estudantes.

No contexto econômico da reestruturação produtiva e do avanço tecnológico no campo, a partir da inserção dos maquinários controlados via satélite, as classes dirigentes exigem a qualificação desses jovens que residem no campo e de seus familiares. No contexto rural, a oferta de trabalho se restringe às lavouras, à produção canavieira, à soja, laranja, etc. Portanto, os trabalhadores do campo são forçados a se adaptarem a essas mudanças tecnológicas.

À luz do processo de transformação produtiva do campo e da necessidade de qualificação, pode se inferir que as famílias atendidas são moradores do Distrito de Santa Eudóxia ou de fazendas ao redor do distrito. Os familiares da parcela de estudantes oriundos

das fazendas vivem do trabalho agrícola e da pecuária nessas fazendas. Os familiares dos estudantes que vivem no Distrito trabalham na cidade, em fábricas, lojas ou como empregadas domésticas.

Os pais e responsáveis dos educandos trabalham na cidade e no campo, nas fazendas do entorno do distrito. São proletários do campo e da cidade, empregadas domésticas, trabalhadores de fábricas, caseiros de fazendas da região, que, em troca de moradia, gerenciam a produção das lavouras. Nesses lugares, fragmentos de espaços da totalidade estão presentes com as usinas canavieiras, como a usina Ipiranga, próxima ao município de Descalvado, nos limites de São Carlos; a usina Moreno, em Santo Antônio; e a usina Santa Rita, em Santa Rita do Passa Quatro. Essas usinas presentes na região fazem limite com a área territorial do distrito de Santa Eudóxia, e muitos dos moradores do distrito, os familiares dos estudantes, trabalham nessas usinas de produção de açúcar e álcool.

Harvey *apud* Maricato (2015) afirma que:

Os capitais, em cada momento histórico, buscam moldar as cidades aos seus interesses, ou melhor, aos interesses de um conjunto articulado de diferenças forças que podem compor uma aliança. Mas esse modelo de paisagem, ou ambiente construído, não resulta sem contradições (HARVEY *apud* MARICATO, 2015, p. 18).

Uma parcela dos familiares desses educandos trabalha nessas usinas, assim como grande parte de toda a comunidade. A área rural correspondente ao distrito de Santa Eudóxia ainda abarca usinas canavieiras e tem na sua base de produção lavouras de laranja, soja, amendoim, manga, milho, carne bovina e feno. Assim, a agricultura e a pecuária estão na base econômica do município de São Carlos e a cidade se especializa em determinadas lavouras – sobretudo na produção de cana de açúcar. Logo, o capital buscou moldar a cidade ao seu interesse e a classe trabalhadora existente está à sua disposição como mão de obra.

Parte dos estudantes atendidos são filhos trabalhadores da área urbana do município. Por isso, muitas vezes a escola torna-se um espaço de relações sociais, porque os pais trabalham o dia todo e voltam no fim do dia para casa. Outra parte dos estudantes são moradores de fazendas próximas a essas regiões – como a Fazenda Canaã e a Fazenda Três Marias – e do distrito de Santa Eudóxia, que passam o dia todo fora de casa, pois o ônibus escolar traz esses estudantes antes do horário do início das aulas. Sobre o transporte, o poder municipal em parceria com a Diretoria de ensino se compromete com esses estudantes provenientes das

fazendas. Consequentemente, o transporte é garantido, exceto em dias de chuva, devido às dificuldades com a estrada.

Uma característica bastante comum no local é que muitas famílias migram para trabalhar nas fazendas locais e nas lavouras e seus filhos estudam na escola. Todavia, as famílias são itinerantes e isso dificulta a sequência acadêmica desses estudantes. Consta no PPP que os familiares não são muito presentes na vida escolar e acadêmica de seus filhos. Esse é um fator considerado limitante pelos educadores presentes na unidade, pois eles acreditam que a não participação na vida escolar dos filhos dificulta a aprendizagem dentro de sala de aula. É considerável o índice de estudantes que chegam na escola e não são alfabetizados. Segundo o PPP da unidade, esse problema persiste até o Ensino Médio e traz bastantes dificuldades em sala de aula para os professores, dado que esses estudantes, que não sabem ler nem escrever e ficam ociosos em sala de aula, acabam sentindo-se inseguros, acarretando problemas de comportamento dentro da sala de aula, atrapalhando as aulas.

As afirmações feitas no projeto político pedagógico da escola não estão alinhadas com os objetivos concretos desses documentos. A elaboração de projetos políticos pedagógicos requer o compromisso social. Eles são criados a partir de discussões coletivas com a participação dos educadores e a comunidade para a elaboração de ações efetivas na educação perante as demandas apresentadas pelas comunidades em que estão inseridas as escolas – uma educação compromissada com a formação crítica dos estudantes. Veiga (1994) afirma que os projetos políticos pedagógicos necessitam de um referencial teórico que os fundamente:

A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente (VEIGA, 1994, p. 2).

A partir da elaboração dos projetos políticos-pedagógicos, com a participação de todos os educadores e da equipe escolar junto à comunidade em que as escolas se encontram, o direcionamento crítico é a condição para a compreensão da realidade social e econômica. Nesse sentido, Freitas (1994) aponta que a organização do trabalho, sobretudo a do trabalho pedagógico em seus vários sentidos, se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. Define-se trabalho como a

forma como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com o objetivo de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação). É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a e produzindo conhecimento sobre a mesma (FREITAS, 1994, p. 93).

Portanto, assumir um compromisso social a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico implica compreender questões teóricas acerca da superestrutura social e econômica – sobretudo da organização social da sociedade a partir do trabalho. Nesse sentido, para Freitas (1994, p. 95), “a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela”. E acrescenta:

Ao longo da história, o trabalho ganha características particulares, oriundas das várias formas como o homem organiza a produção da sua vida material. No presente momento histórico, o trabalho define-se pelo seu caráter assalariado (alienado). Isto significa que o homem vende sua força de trabalho a outro que possui os meios de produção, que possui o capital, por determinada quantia (FREITAS, 1994, p. 94).

Assim, para o processo de análise da realidade em que se apresentam os envolvidos no processo de construção de projetos políticos pedagógicos, deve-se compreender que todavia há um conjunto de relações que devem ser analisadas a partir das relações sociais que se dão no território. Os estudantes são oriundos de famílias trabalhadoras que sofrem os efeitos deletérios da crise econômica que se alastra mundialmente de forma desigual, pois nos países ao sul da linha do equador a crise se intensifica com o desemprego em massa e o aumento da informalidade. É possível inserir a comunidade presente no distrito de Santa Eudóxia nesse contexto dos problemas do capital, uma vez que é importante analisar conjuntamente o espaço geográfico no contexto da globalização.

Dessa maneira, é importante que os Projetos Políticos Pedagógicos considerem a totalidade em que está inserida:

Ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico (VEIGA, 1994, p. 3).

De acordo com o PPP escolar, muitos desses familiares estão desempregados e desistiram de procurar empregos. Nesse sentido, o tipo de sociedade em que estão inseridos esses trabalhadores, assim como os estudantes, não é caracterizado, pois o desemprego é a realidade de muitos trabalhadores do país e não apenas em um fragmento do espaço, no caso, a realidade do distrito. No período atual de crise estrutural do capitalismo, muitos trabalhadores se submetem a trabalhos precários para complementar a renda familiar. E diversos são os fatores que fazem com que adolescentes abandonem os estudos no ensino médio, sendo que um desses fatores é a procura por emprego para complementar a renda familiar.

Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) corroboram esses dados, pois, no ano de 2019, os dados de evasão escolar no ensino médio tiveram como motivos: necessidade de trabalhar, desinteresse e gravidez. No entanto, a necessidade de trabalhar é o principal motivo que faz com que o jovem abandone os estudos, como mostra a pesquisa:

Segundo o IBGE, ao todo, no Brasil, 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não completaram o Ensino Médio, seja porque abandonaram a escola antes do término dessa etapa, seja porque nunca chegaram a frequentá-la. Isso equivale a 10,1 milhões de jovens. A maior parte é homem, o equivalente a 58,3%, e preta ou parda, o equivalente a 71,7% de todos que não estavam estudando (IBGE, 2019).

A pesquisa ainda ressalta que

Para as mulheres, o principal motivo, alegado por 24,1% é não ter interesse em estudar – entre os homens esse percentual é 33%. Em seguida, para as mulheres, está a gravidez, de acordo com 23,8%. Precisar cuidar de pessoas ou dos afazeres domésticos é alegado como motivo para 11,5% das mulheres deixarem os estudos. Entre os homens, esse é o motivo para 0,7% (IBGE, 2019).

A partir desses dados, destaca-se que em um cenário de crise econômica, o abandono escolar, sobretudo o do Ensino Médio, está relacionado a necessidades de trabalho, desinteresse ou gravidez. De acordo com o levantamento do IBGE (2019), os jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário. Essa resposta foi dada por 39,1% dos entrevistados e, ainda de acordo com o levantamento feito no primeiro semestre de 2019, quando se considera apenas os homens, 50% abandona os estudos para trabalhar; já, entre as mulheres, o percentual cai para 23,8%.

Assim, os dados apresentados pela pesquisa do IBGE demonstram a realidade econômica em que o país está inserido. Entre os fatores apresentados por essa pesquisa, destaca-se o abandono dos estudos para o ingresso no mercado de trabalho precocemente. No entanto,

ao discutir evasão escolar durante o Ensino Médio no Brasil, é importante destacar sua função, seu caráter obrigatório.

Por outro lado, é necessário relacionar a evasão escolar e o período histórico em que estão inseridos esses jovens que desistem dos estudos para trabalhar. O Ensino Médio é obrigatório, e, para Krawczyk (2011), esse nível de ensino possui uma importância política e social, além de ser de caráter obrigatório. De acordo com a autora:

Desde meados da década de 1990, o ensino médio público brasileiro tem se expandido de maneira mais significativa. No entanto, a premissa da sua obrigatoriedade foi colocada recentemente pelo governo federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. No debate, ainda incipiente, se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos. As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Discutiremos a dualidade educacional no próximo capítulo. Todavia, é importante ressaltar o caráter dual do ensino médio. A escola da elite prepara os estudantes para ingressar em universidades públicas e ocupar cargos dirigentes no país, visto que para os filhos oriundos da elite econômica brasileira não há obstáculos em concluir essa etapa do ensino básico e não é necessário trabalhar e estudar ao longo dessa etapa escolar. Já, para os filhos da classe trabalhadora, permanecer ou abandonar os estudos está relacionado a outros fatores, como a necessidade de trabalhar, por exemplo. Nesse sentido, Krawczyk (2011, p. 756) afirma que

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola.

Segundo a autora, os estudantes são constantemente desafiados a criarem uma motivação pela escola. No entanto, quando se trata de um país como o Brasil, a motivação pela escola não é o suficiente. Esses jovens se encontram em famílias de trabalhadores que se inserem na totalidade das relações sociais em um cenário de crise estrutural do capital. Nesse sentido, o sistema econômico capitalista engendrou essas desigualdades sociais, pois “o capitalismo é uma forma de organização social que vive de crises. A crise é o momento em que o capitalismo, por consenso ou pela força, posterga seus problemas, renova suas forças e ganha tempo” (FREITAS, 1994, p. 112). As sucessivas crises econômicas são impostas ao trabalhador, sobretudo a partir de políticas de austeridades, arrocho salarial e aumento da jornada de trabalho.

Os capitalistas objetivam maximizar os seus lucros e esse processo desencadeou ao longo da história do sistema capitalista as sucessivas crises econômicas. Frigotto (2010, p. 67) aponta que quando Marx elaborou seus estudos sobre o modo de produção capitalista, sobretudo em o *Capital*, ele concluiu que se trata de um modo social de organização cujo tecido estrutural do conjunto de suas relações sociais objetivam permanentemente à maximização da acumulação de capital. Assim, no capitalismo

[...] Trata-se de um sistema que, pela concorrência sob forças e poder desiguais, conduz à acumulação, concentração e centralização de capital. Ao capitalista interessa produzir o máximo de mercadorias que condensem o máximo de mais valia (FRIGOTTO, 2010, p. 68).

Os impactos das sucessivas crises econômicas do sistema capitalista recaem sobre a classe trabalhadora. Os dados sobre evasão escolar durante a conclusão do Ensino Médio demonstram as dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias brasileiras, porque o jovem, sobretudo os homens, não conclui o ensino médio e ingressa no mercado de trabalho, o que lhe impossibilita concluir seus estudos.

No caso dos estudantes participantes da pesquisa, observa-se que muitos já trabalhavam e estudavam enquanto concluíam o Ensino Médio. De acordo com os dados coletados (que serão apresentados no terceiro capítulo da pesquisa), mais da metade dos dezesseis participantes responderam que trabalhavam e estudavam. Entre esses trabalhos, têm-se o de serviços gerais, o de garçom, o trabalho nas fazendas com os familiares, o de manicure, de auxiliar administrativo.

De certa forma, esse processo de expropriação do ser humano por parte da burguesia se reproduz de forma desigual nas periferias das áreas urbanas e no campo. A escola torna-se um

obstáculo para esses jovens que optam por trabalhar e, conseqüentemente, abandonam os estudos devido à incompatibilidade de horário. Além disso, no nosso caso específico, a Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, como muitas outras escolas do Brasil, não oferta ensino noturno.

Assim, os jovens procuram vagas em escolas na área urbana, todavia a distância dificulta o processo educacional. A solução encontrada é abandonar a escola e seguir trabalhando, Logo, os efeitos negativos do sistema capitalista recaem sobre esses indivíduos, pois sem qualificação dificilmente conseguem trabalho fixo. Resta-lhes a precariedade no mercado informal.

A classe dominante, que controla o Estado – e cindida na luta de classes –, dificilmente aceitaria que a classe trabalhadora tivesse acesso a uma educação como instrumento revelador dos efeitos deletérios da espoliação das classes dominantes e suas mazelas sociais históricas. Gramsci apud Frigotto (2014) sublinhava que a superação de um panorama ideológico, referente à sociedade capitalista, somente poderia ocorrer quando as massas adquirissem o conhecimento e a consciência que as fazem entender por si mesmas, a necessidade desta superação:

O conhecimento que interessa à classe trabalhadora é, pois, aquele que ajuda a revelar as formas preponderantes de dominação e alienação e se constitui em guia da práxis transformadora das estruturas sociais, as quais produzem a exploração e a alienação. Quando o conhecimento expõe a historicidade do real, isto é, as determinações que o constituem nos seus diferentes âmbitos – social, econômico, político, cultural etc., este conhecimento, como indicou Marx, se transforma em força material revolucionária (FRIGOTTO, 2014, p. 111).

Para se perpetuar no poder, interessa à burguesia o controle sobre as políticas públicas/estatais de estado¹¹, sobretudo na área educacional. As estratégias da burguesia para o domínio e a dominação dos trabalhadores perpassa por uma educação escolar sucateada, com o mínimo de investimentos. Por outro lado, urge a luta por uma educação de qualidade e o “chão de escola” é um espaço de luta, visto que a escola é forjada em uma sociedade de classes.

Portanto, nessa perspectiva para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, é imprescindível compreender a realidade material em que as escolas estão inseridas.

¹¹ Santos, Bezerra Neto e Santos Bezerra (2017, p. 103) apontam que política pública/estatal representa a materialização dos direitos sociais da pessoa humana em sua universalidade. De acordo com os autores, é necessário saber que estratégias e recursos utilizar para que o Estado cumpra as suas funções, em duas frentes, na construção dessas políticas públicas e na sua implementação. Nesse sentido, as condições econômicas, sociais e culturais das populações às quais se destinam as políticas públicas têm de ser consideradas, e o acesso e o direito das populações tem de ser assegurado.

Subsequentemente, os projetos políticos pedagógicos precisam ser construídos em conjunto com a sociedade e todos os educadores além da equipe gestora. Caso contrário, fica impossibilitado a teorização e a prática, dentro das escolas, em defesa dos trabalhadores e em defesa de uma escola pública, laica, e de qualidade para os filhos dos trabalhadores:

Compreender o significado e a importância da materialização das políticas públicas/estatais em defesa da classe trabalhadora, no contexto da sociedade capitalista neoliberal e neoconservadora, representa entender a garantia do direito aos bens e aos serviços públicos/estatais e, aqui, o direito à educação e de boa qualidade (SANTOS, BEZERRA NETO, SANTOS BEZERRA, 2017, p. 103).

A realidade dos dados sobre evasão escolar é alarmante. Logo, pensar em uma escola de qualidade requer resistência e ousadia, inclusive dentro das escolas, sobretudo quando os estudantes de ensino básico abandonam os seus estudos para procurar trabalho. Esses dados precisam ser debatidos entre os educadores, as equipes gestoras e a comunidade no entorno das escolas públicas. As discussões necessárias são referentes aos projetos políticos pedagógicos e aos currículos educacionais, pois esses são documentos que direcionam o trabalho pedagógico e que trazem implícitos o discurso da classe dominante.

Tratando-se de currículo, destaca-se o discurso neoliberal e meritocrático, em que cada jovem estudante é responsável pelo seu sucesso ou fracasso nesse sistema neoliberal. Nesse sentido, é importante inferir que as políticas públicas são elaboradas por quem controla o estado. Esses documentos contêm a ideologia da burguesa e a das classes dirigentes, assim o ensino na escola voltada para os trabalhadores é estruturado em um discurso voltado para o mercado de trabalho:

Uma vez que o princípio do Trabalho é imanente à escola elementar, no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em razão das exigências da vida social. A escola elementar não precisa então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160).

No segundo capítulo, aprofundaremos a categoria trabalho como princípio educativo assim como a discussão sobre a dualidade do direcionamento de políticas educacionais para as classes antagônicas que compõem a sociedade brasileira. É importante ressaltar essa dualidade educacional no país, dado que, para os trabalhadores, se direciona uma educação precária, em

consonância com os preceitos da pedagogia das competências, voltada para a formação de mão de obra, mas para as classes dominantes se destina uma educação escolar de qualidade, com laboratórios equipados, professores mais remunerados, etc.

Outro fato que se estabelece como limitante, segundo o PPP da escola, é a distância em relação ao centro urbano do município, causando dificuldades de acesso para os estudantes em relação ao que se produz na área urbana, como, por exemplo, os movimentos de cultura e lazer, os eventos acadêmicos e científicos. Nesse sentido, o desafio do trabalho educacional se torna muito maior, pois o contexto geográfico e econômico em que os estudantes da pesquisa estão inseridos é diametralmente oposto ao dos filhos das elites dirigentes do município, os alunos das unidades escolares privadas.

Dadas as características de formação territorial nacional e, na menor escala, as do distrito, podemos inferir que os estudantes presentes no distrito não estão isolados e excluídos do processo de inovação tecnológica. Um fato inegável é a distância e a dificuldade de deslocamento dos habitantes do distrito. No entanto, não podemos afirmar categoricamente que esse fator seja unicamente limitante, como foi colocado pela equipe gestora, a partir das análises do Projeto Político Pedagógico da unidade. Contudo, a crise econômica, bem como as inovações tecnológicas, também avança para todos os lugares, em diferentes escalas. Ao se pensar na totalidade, os trabalhadores que estão presentes na área urbana e área rural sofrem a insalubridade do sistema capitalista. Nessa perspectiva, Cassin, Vale, Botiglieri (2011) concluem que

O sujeito do campo não pode ser pensado, ainda hoje, como alguém isolado, excluído completamente de quaisquer resquícios de desenvolvimento. Diante do contexto da reestruturação produtiva, que atingiu também o campo, e das novas formas de organização do trabalho rural, houve, como já apontado, uma ampliação e uma diversificação de atividades, divididas entre agrícolas e não agrícolas, de maneira que os trabalhadores foram obrigados a residir onde quer que estejam garantidas suas condições de sobrevivência, e não mais num corte específico campo-cidade (CASSIN, VALE, BOTIGLIERI (2011, p. 58).

A história da humanidade passou pela exploração das elites dominantes sobre os demais indivíduos inseridos em determinados tempos históricos, dado o avanço das técnicas de exploração. A venda da força de trabalho está intrinsicamente atribuída às classes que são dirigidas, seja na servidão, no escravismo ou aos proletários. É um fato que tanto os familiares dos sujeitos objeto da pesquisa, quanto os próprios sujeitos, necessariamente vendem sua mão de obra, a única mercadoria de troca que possuem.

No campo educacional, a desigualdade se repete, pois, de acordo com Marx (1998), o Estado é um comitê burguês, e esse mesmo Estado¹² direciona políticas públicas educacionais para a classe trabalhadora com o objetivo de formá-la para o mercado de trabalho, o que acontece no século XXI com uma educação aligeirada, com ausência de pensamento crítico. Enquanto isso, para as elites o conhecimento que é dado perpassa toda a cultura e os conhecimentos adquiridos pela humanidade; assim, estarão sendo formados para dirigir o Estado, através de governos ou instituições privadas.

Nessa perspectiva, cabe ao Estado assegurar obrigatoriamente o direito à educação pública gratuita no país a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos (HADDAD, 2012, p. 217).

Aos trabalhadores é assegurado o direito à educação básica e, a partir de 2009, o ensino médio também se configura em caráter obrigatório. A Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, segundo os dados do INEP (2019), representa uma das trinta e nove unidades escolares do município, sendo uma das duas escolas presentes no meio rural que oferta o ensino médio. Pode-se afirmar que é uma das escolas presentes no meio rural cujos recursos são destinados pelo governo do estado de São Paulo.

Assim, a escola em questão pode representar o aparelho ideológico de Estado naquele distrito, o de Santa Eudóxia. Aqui, o aparelho de Estado pode ser compreendido, a partir de Althusser (1970, p. 31), como uma “máquina de repressão que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária”. De acordo com o autor, “na teoria marxista os Aparelhos de Estado correspondem ao Governo, à Administração, ao Exército, à Polícia, aos

¹² Segundo Martinez (2013), Estado pode ser compreendido por um governo de um determinado povo em um determinado território, sendo que o governo pode se estabelecer de forma democrática ou autocrática (desde os regimes totalitários até a visão marxista de que o Estado é um escritório da burguesia). O Estado pode ser caracterizado, segundo o autor, pela instituição por excelência que organiza e governa um povo soberanamente, em determinado território. Assim, o “Estado é uma construção lógica e política, com clara densidade cultural e com reflexos jurídicos, baseada num pacto de não-agressão e que gera um contrato de convivência. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/25616/o-que-e-o-estado>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Tribunais, às Prisões, etc., que, conseqüentemente, correspondem ao Aparelho Repressivo do Estado” (ALTHUSSER, 1970, p. 43).

Já, os Aparelhos Ideológicos, segundo Althusser (1970, p. 43), correspondem a “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”, como por exemplo, o Aparelho Ideológico Escolar. Nesse sentido, o autor aponta as diferenças entre os Aparelhos Repressivos do Estado e os Ideológicos:

Enquanto o aparelho (repressivo) de Estado, unificado, pertence inteiramente ao domínio público, a maioria dos Aparelhos Ideológicos de Estado (na sua dispersão aparente) releva pelo contrário do domínio privado. Privadas são as Igrejas, Partidos, os sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais, etc., etc... (ALTHUSSER, 1970, p. 45).

Sendo assim, de acordo com Althusser (1970), a principal diferença entre os aparelhos de Estado, o Repressivo e o Ideológico, respectivamente, se equivale ao primeiro sendo violento e o segundo sendo ideológico. Nesse sentido, afirma-se, portanto, que aos egressos é direcionado o ensino público estatal, caracterizado pelo Aparelho Ideológico do Estado. No entanto, é importante discutir sobre qual o papel que a escola pública desempenha no cotidiano desses estudantes.

No próximo capítulo, discutiremos o Ensino Médio no campo, e, ao pensar sobre o Ensino Médio, buscamos investigar o papel da escola presente no distrito rural de Santa Eudóxia – no contexto econômico da reestruturação produtiva do capital. Assim, a escola se encontra em um fragmento do território: uma área rural do município de São Carlos.

Nessa direção, temos uma classe trabalhadora formada durante o processo de produção de excedentes, passando do regime escravista para o trabalho assalariado, e, por outro lado, as classes dirigentes. As classes dirigentes são formadas pela minoria que detém o domínio sobre a maioria da população em escala local, nacional e global. Portanto, o produto social resultante dos diferentes modos de produção foi cindido a partir de interesses econômicos, seja o cafeeiro, o canavieiro ou o industrial. Os efeitos do capital sobre os indivíduos que compõem as classes sociais são indelévels: a incorporação do trabalho informal, a dificuldade de transporte, a dificuldade de acesso à cidade.

3 ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO RURAL (ESCOLA NO CAMPO) EM SÃO PAULO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E TRABALHO

No presente capítulo, apresentaremos os aspectos gerais sobre Educação no Campo, sendo que a utilização da preposição *no* campo não é mero preciosismo ou detalhe (ORSO, 2016). Presentaremos, também, o contexto histórico-econômico do estado de São Paulo e o processo de educação presente no campo. Discutiremos o Ensino Médio no campo e a categoria trabalho, sobretudo o Ensino Médio paulista no período da reestruturação produtiva do capital, como suporte de análise das expectativas em relação ao mercado de trabalho dos estudantes egressos do ensino médio de Santa Eudóxia, São Carlos.

3.1 EDUCAÇÃO NO CAMPO: ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Atualmente, de acordo com os dados do IBGE (2015) o país conta com 84.7% da população vivendo nas cidades e 15.2% dos brasileiros vivendo no meio rural, segundo os dados da Pesquisa Nacional Amostra por Domicílio (PNAD) 2015.

Estima-se que, no estado de São Paulo, o número de habitantes esteja próximo de 46 milhões. A esse respeito, observa-se que um novo censo deveria ser realizado em 2020, mas teve que ser adiado para 2022. Logo, os dados apresentados são do último censo demográfico, realizado em 2010. De acordo com esses dados, no estado de São Paulo, a população urbana totalizava 39 milhões e a população rural pouco mais de 1,5 milhão de pessoas residentes no campo (IBGE, 2010).

Em relação ao número de estabelecimentos e matrículas no estado de São Paulo, segundo dados do INEP (2019), há, no estado, 29 mil estabelecimentos de educação básica, sendo 28.379 nas áreas urbanas dos municípios divididos entre estabelecimentos federais, estaduais, municipais e privados. Na área rural, há 1.232 estabelecimentos de educação básica, entre federais, municipais, estaduais e privados. Desses estabelecimentos, há 354 escolas estaduais e três delas se encontram no município de São Carlos.

Em 2019, de acordo com o INEP (2019), estavam matriculados na educação básica do estado de São Paulo, das creches ao ensino médio, 10 milhões de jovens, sendo 9,8 milhões de jovens nas áreas urbanas, abrangendo as escolas federais, estaduais, municipais e privadas. Já, na área rural, estavam matriculados aproximadamente 161 mil estudantes em escolas federais, estaduais, municipais e privadas. A rede estadual conta com 65 mil matrículas distribuídas pelos

municípios que possuem escolas no campo. O número de matriculados no ensino médio no estado de São Paulo totaliza 1.551.906 estudantes, sendo 1.530.0371 matriculados na área urbana e 21.535 na área rural. Desses, a rede estadual conta com 19.760 estudantes matriculados.

O município de São Carlos soma 8.062 alunos matriculados, sendo 7.837 na área urbana e 225 na área rural, na qual as escolas estaduais respondem por 159 alunos no ensino médio e a escola privada por 66 (INEP, 2019).

Diante desses dados, evidencia-se que pouco mais de 96% dos estabelecimentos educacionais paulistas estão nas áreas urbanas, o que implica afirmar que o estado se encontra entre os mais urbanizados do país e que, conseqüentemente, o número de escolas no campo é menor.

Especificamente em relação à Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, a instituição pesquisada passou por várias nomeações e transformações ao longo de sua história como escola pública, destacando-se o seu funcionamento na casa de moradores da comunidade (VIEIRA, 2007).

A partir dos dados obtidos sobre o início das unidades escolares presentes no Distrito de Santa Eudóxia, a necessidade de implantar uma unidade escolar ocorreu no ano de 1934, com o grupo escolar de Santa Eudóxia. Mesmo depois de quase um século de ocupação na região, a primeira escola surgiu apenas na década de 1930, com um grupo de trinta e nove alunos na casa do Sr. Pedro Ferrante.

A legislação brasileira trata a educação do campo como educação rural e isso implica envolver os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, englobando, também, para além desses, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Assim, o campo se caracteriza como um espaço não-urbano, sobretudo a partir de possibilidades que dinamizam “a ligação dos seres com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2013, p. 267).

A Escola em questão se insere no meio rural e teve, historicamente, como uma de suas antecessoras, a escola “Rural Monteiro Lobato”, no final da década de 1950. Na descrição e localização das unidades escolares do estado de São Paulo, elaborada pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), a Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco consta como escola rural. No entanto, a partir de discussões acerca do que pensam os professores da unidade escolar – expostas em um Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação no Campo pela UFSCar, concluído no ano de 2017 e de autoria deste pesquisador, “EDUCAÇÃO

NO CAMPO OU DO CAMPO: a concepção dos professores da unidade escolar Profa. Alice Madeira João Francisco” – concluiu-se que é uma escola presente no campo, localizada em um distrito rural. A partir da perspectiva de professores entrevistados para a pesquisa, a escola tem potencial para se desenvolver com um ensino voltado para o campo, com um currículo específico voltado para escolas do campo.

Nesse sentido, as preposições *no* e *do* campo não são pormenores, visto que, segundo Orso (2016):

O detalhe no ou do campo, para muitos pode parecer menor, de somenos, um preciosismo. Mas não é isso que acontece. Pois, a adoção de uma ou de outra preposição, acarreta implicações e encaminhamentos diferentes, está relacionada com a concepção de mundo, com a compreensão de sociedade e de educação, bem como, do espaço educativo (ORSO, 2016, p. 93).

Para o autor, a educação não deve ser pensada de maneira fragmentada, por isso:

Se pensarmos em educação do campo, porque não deveríamos pensar numa educação da cidade, do indígena, das pessoas com deficiência, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos barrageiros, dos negros, dos homossexuais, das lésbicas, das mulheres, dos homens etc.? Enfim isso indica que se formos pensar numa educação ou numa teoria educacional específica para um grupo específico, todos os demais segmentos sociais deveriam ter o mesmo direito (ORSO, 2016, p. 93).

Por outro lado, destaca-se a importância do movimento “Por uma educação do Campo¹³”, cujos objetivos permeiam uma educação específica para o campo, com um currículo próprio e conteúdos voltados para o campo.

Nesse sentido, a importância desse movimento para a educação do campo se encontra no bojo das discussões e reivindicações de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para colocar em pauta a educação no meio rural. No I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, o MST foi provocado por entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a

¹³ De acordo com Caldart (2012, p. 257), a expressão “Educação do Campo” surgiu primeiramente como Educação Básica do Campo no contexto da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. As discussões acerca do tema foram realizadas no Seminário Nacional realizado em Brasília em novembro de 2002, e, com isso passa, a ser chamada de Educação do Campo, decisão reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. As discussões sobre a importância da Educação do Campo partiram das “lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizada naquele período pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012, p. 258).

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB) a apresentar uma discussão mais ampla sobre a educação do campo (CALDART, 2012).

Segundo Bezerra Neto e Santos Bezerra (2011, p. 101), o movimento “Por uma Educação do Campo” “tem conseguido muitos avanços quanto a políticas públicas para a educação do campo, colocando os povos do campo na pauta das discussões do poder público no Brasil e nisso está seu mérito de atuação”.

As constituições dos estados geralmente abordam as escolas que se inserem no campo determinando a adaptação de currículos, de calendários e de outros aspectos, de acordo com às necessidades e características dessas regiões. Nesse sentido, alguns estados apontam para a expansão do atendimento escolar, interiorizando o ensino, ampliando vagas e melhorando o parque escolar nessas regiões. É importante ressaltar a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e as propostas de efetivar essas medidas (BRASIL, 2013):

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o país tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão (BRASIL, 2013, p. 288).

Historicamente, o Brasil se constitui estruturalmente a partir do desenvolvimento agrário, sendo que as medidas fomentadas pelo Estado brasileiro sempre beneficiaram o latifundiário. O aumento da produtividade se intensificou a partir da modernização conservadora, que ocorreu durante o Regime Militar, entre 1965-1982, e que, de acordo com Delgado (2005), correspondeu ao aprofundamento das relações técnicas da agricultura com a indústria. Assim, segundo Delgado (2005, p. 57):

Este processo de modernização técnica – da agricultura com a indústria –, é caracterizada por “um lado pela mudança na base técnica de meios de produção utilizados pela agricultura, materializada na presença de insumos industriais (fertilizantes, defensivos, corretivos de solo, sementes melhoradas e combustíveis líquidos, etc); e máquinas industriais (tratores, colhedeiros, implementos, equipamentos de irrigação, etc). De outro lado, ocorre uma integração de grau variável entre a produção primária de alimentos e matérias primas e vários ramos industriais (oleaginosos, moinhos, indústrias de cana e álcool, papel e papelão, fumo, têxtil, bebidas etc.) [...]”.

Com a modernização conservadora, o capitalismo no campo avançou. Denominou-se agronegócio à junção da indústria com o campo, cuja produtividade, assim como a sua

produção, se intensificaram. A indústria se inseriu no campo através de insumos, fertilizantes, máquinas agrícolas etc. As mudanças na base técnica da produção fizeram-se presentes no campo a partir da Ditadura Civil-Militar, nas décadas de 1960 e 70, impondo uma intensa mecanização, que se justificava na presença de insumos, fertilizantes e toda a maquinária para ampliar a produtividade. Desse modo, as mudanças no campo foram significativas, marcando a subordinação do campo à indústria.

O autor aponta, ainda, uma outra função relevante da agricultura, anterior ao período denominado de modernização conservadora, relacionada ao superávit comercial. Nesse sentido, Delgado (2005, p. 57) ressalta que:

É importante ter em conta que a chamada “modernização conservadora” da agricultura nasceu com a derrota do movimento pela reforma agrária. Tratava-se ainda de uma resposta à política agrícola dos anos 50, dominada excessivamente pela prioridade à valorização cafeeira e ao regime cambial então vigentes. Ela foi também uma maneira de responder aos intensos desafios da industrialização e urbanização, combinados com uma necessária diversificação e elevação das exportações primárias e agroindustriais do Brasil, estancadas durante quase vinte anos no nível de 1 a 1,5 bilhão de dólares por ano.

No período da modernização conservadora, ocorreu uma diversificação das exportações de produtos primários. Assim, a economia brasileira teve sua balança comercial superavitária, em um curto período – o chamado milagre econômico. Por outro lado, no período militar houve forte repressão política e perseguições de opositores ao regime, como os movimentos sociais. Os sindicatos foram sufocados e a unidade entre os trabalhadores do campo e da cidade estava comprometida.

Portanto, esse crescimento econômico não favoreceu toda a população brasileira, mas favoreceu a elite do país que se beneficiava com as exportações dos seus produtos na cotação internacional, em dólares.

Com a intensificação da mecanização do campo, sobretudo nas décadas de sessenta em diante, a partir do avanço do capitalismo no campo, ocorreu o processo de expulsão dos trabalhadores do campo para as cidades. Diante desse cenário, o país se reconfigurou, pois as cidades acompanharam o ritmo de crescimento populacional, com a expulsão dos trabalhadores do campo para as áreas urbanas das cidades.

Assim, o Brasil se encontra atualmente como grande produtor de *commodities*, sobretudo a partir do fortalecimento do agronegócio aliando a indústria ao campo. Por outro lado, os movimentos sociais reivindicam o direito à reforma agrária e defendem acesso a uma

educação de qualidade, comprometida com a transformação social, a distribuição de terras improdutivas e, principalmente, com o fortalecimento da agricultura familiar. Nessa perspectiva econômica ligada ao agronegócio, as diretrizes operacionais para a Educação do Campo, presentes em BRASIL (2013), objetivam essas mudanças, destacando a importância do modelo agroexportador adotado pelo país. Assim,

A partir do modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no Brasil, passou-se a dar maior atenção ao latifúndio, ao agronegócio, à monocultura. É claro que o agronegócio tem assumido papel importante no que diz respeito ao comércio exterior. Contudo, é preciso enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar. Em outras palavras: há a necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo (BRASIL, 2013, p. 288).

O agronegócio vem se destacando desde as décadas de 1960 com o “milagre econômico”, ocorrido na Ditadura Civil-Militar (1964-1985), com implementações de medidas importantes para os integrantes da elite agrária do país que concentram grandes porções de terras desde o período colonial. Em contraponto, está presente a agricultura familiar¹⁴, cuja produção é organizada pelos membros da família, diferentemente da organização dos latifúndios, que se estabelecem com a inserção de alta tecnologia e o subsequente aumento na produtividade, objetivando o lucro e a exportação.

Assim, ocorreram grandes transformações na segunda metade do século XX, sobretudo na base produtiva do capitalismo. No campo, esse avanço se intensificou no período militar, quando o Brasil opta por uma política externa alinhada aos EUA em detrimento de sua soberania. A orientação ideológica dos militares era explicitamente voltada para os norte-americanos.

Nesse sentido, de acordo com Vendramini (2007), a segunda metade do século XX

Atravessou, grandes transformações na forma de organizar a vida e o trabalho das populações rurais no Brasil. Assistimos a uma perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, transformando e submetendo

¹⁴ De acordo com Neves (2012, p. 34), o termo agricultura familiar corresponde a múltiplas conotações. Academicamente, apresenta-se como uma categoria analítica e implica a distinta forma de organização da produção e do trabalho sustentados em relações entre membros da família, em conformidade com a dinâmica da composição social e do ciclo de vida de unidades conjugais ou de unidades de procriação familiar. A agricultura familiar, para efeitos de construção de uma definição geral, “corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas” (p. 35).

toda a produção ao capital, ainda que mantidas as antigas estruturas fundiárias (VENDRAMINI, 2007, p. 125).

Nessa perspectiva, partindo da realidade material do campo, com base produtiva capitalista, deve-se pensar a quem serve a educação direcionada para os trabalhadores do campo e o papel social das escolas presentes nesses fragmentos do espaço geográfico. As indagações perpassam o real sentido que as escolas exercem nesses espaços, se servem aos interesses da burguesia econômica ou se a educação se caracteriza como emancipatória para a classe trabalhadora, se o ensino direcionado aos trabalhadores do campo abrange todo o conhecimento produzido pela humanidade.

Para compreender o presente, quando se trata da realidade material do campo brasileiro, é necessário resgatar o passado histórico de concentração fundiária do país, cuja estrutura desencadeou as lutas travadas contra os despossuídos da terra, que foram expulsos de suas terras ao longo da história da formação econômica do país. Contudo, esses movimentos sociais, direcionaram-se:

Na contramão do processo já consolidado de capitalização das relações de produção no campo, que se fez concentrando ainda mais a propriedade, movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos (VENDRAMINI, 2007, p. 126).

De um lado, estão presentes os pequenos agricultores e os assentados da reforma agrária, e, de outro, os latifundiários. Todavia o processo de reforma agrária ainda é incipiente no país. Segundo Stédile (2012), nunca houve, de fato, uma verdadeira reforma agrária. No entanto, esse lento processo de reforma agrária implica “democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir” (STÉDILE, 2012, p. 659).

O processo de democratização das terras foi lento porque os latifundiários detêm uma parcela dos deputados federais, formando a denominada bancada ruralista que, às custas dos latifundiários, fazem *lobby* na Câmara dos Deputados para travar qualquer política que beneficie o pequeno produtor familiar, os assentados da reforma agrária e os pequenos produtores, sendo que cabe justamente ao Estado desapropriar os latifúndios para distribuí-los:

Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os latifúndios, e sua redistribuição entre camponeses

sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais (STÉDILE, 2012, p. 659).

Os movimentos sociais que reivindicam a educação para o campo nasceram a partir das lutas sociais pela democratização das terras no Brasil. Os movimentos articulados que se destacam na luta social pela democratização da terra, e que defendem a necessidade de uma reforma agrária popular, são o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Comunidades Quilombolas, e o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil (Stédile, 2012).

Esses movimentos sociais defendem uma proposta de Reforma Agrária com

[...] características similares às que se aplicaram historicamente em outros países, mas apresenta especificidade que levam em conta a realidade brasileira. Em termos gerais, ela compreende a necessidade de um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades, estabelecendo-se inclusive um limite máximo da propriedade rural no Brasil – a proposta dos movimentos é que o limite máximo seja de até 35 módulos (o módulo varia de região para região, mas a média do limite nacional ficaria em 1.500 hectares) – e sua distribuição a todas as 4 milhões de famílias de camponeses sem-terra ou com pouca terra que ainda vivem no meio rural brasileiro. Combina a distribuição de terras com a instalação de agroindústrias cooperativas em todas as comunidades rurais, para que haja um desenvolvimento das forças produtivas e para que os trabalhadores rurais possam auferir a renda do valor agregado às matérias-primas agrícolas pelo processo de industrialização [...] (STÉDILE, 2012, p. 666).

De acordo com Carmo de Jesus e Bezerra (2013), o Estado nega os direitos fundamentais a milhares de crianças, jovens e adultos no campo. Por isso, as autoras reiteram a importância de movimentos sociais nas reivindicações desses direitos negados à população do campo, pois, segundo as autoras, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) “na sua luta por reforma agrária, também luta pela democratização do acesso à educação de qualidade” (CARMO DE JESUS; BEZERRA, 2013, p. 244).

Portanto, ao se pensar a realidade do campo brasileiro deve-se considerar todo o processo histórico de formação social e econômica no território.

No caso específico da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, como ocorre em muitos municípios brasileiros e nas cidades que integraram a região denominada como bocas do sertão (São Carlos e Araraquara), a realidade da formação econômica e social se antecedeu devido à intensa concentração de terras, para o plantio de café, por exemplo.

Portanto, faz-se necessária a resistência travada pelos movimentos sociais camponeses, cujas importantes lutas históricas originaram a defesa pela democratização das terras e a reivindicação da educação no campo no país.

3.1.1 Educação no Campo: Antecedentes históricos e econômicos no Estado de São Paulo

Discutir a educação no campo requer compreender a realidade material em que os trabalhadores do campo estão inseridos, suas necessidades e suas dificuldades. Além disso, a luta pela educação implica a emancipação dos sujeitos, sejam eles do campo ou das áreas urbanas. Sendo assim, o mérito dos movimentos sociais pela reforma agrária e, conseqüentemente, pela educação estrutura-se pelo “reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural” (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Aos sujeitos presentes no campo, cabe decidir se permanecem ou migram para outras localidades. Porém, o que ocorreu historicamente na formação social e econômica do país é o processo de expulsão desses trabalhadores, que foram obrigados a buscar outras regiões para se estabelecer. Nesse processo, está a importância da educação, um direito negado pelo Estado aos trabalhadores do campo. Se o camponês, sujeito que reside no campo, decide permanecer e se reproduzir materialmente através da cultura de subsistência, esse direito foi-lhe negado historicamente, com o avanço da base produtiva capitalista no campo e a concentração fundiária, produto do sistema colonial brasileiro. Todavia, a resistência camponesa se materializou nas lutas pela reforma agrária, pelas condições dignas de vida material no campo, dado que apenas distribuir terras não é o suficiente, porque o acesso à educação não deve ser um direito negado.

A realidade social e econômica do país exige transformações, sobretudo no campo, “tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.) (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre a educação no campo no século XXI, no estado de São Paulo, onde está inserida a Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, deve-se compreender o processo de urbanização no país, sobretudo no estado paulista, pois é necessário pensar sobre a totalidade dos fatos históricos e as particularidades em que o campo está inserido (BOTIGLIERI, CASSIN, 2011).

Historicamente, o estado de São Paulo intensificou o processo de urbanização em decorrência do desenvolvimento das ferrovias para escoar a produção cafeeira, pois as cidades se desenvolveram em torno dessas ferrovias, direcionando o escoamento da produção agrícola, sobretudo o café. Os trabalhadores se concentravam em núcleos urbanos ou rurais que se estabeleceram no entorno dessas ferrovias. Assim, as cidades se estruturaram, destacando-se o município de São Carlos como uma das cidades do Oeste Paulista que teve seu desenvolvimento urbano ocasionado pelos lucros obtidos pela economia cafeeira:

A implantação das estradas de ferro foi importante não apenas porque permitiu o escoamento mais rápido e a custos bem menores do café, nosso principal produto de exportação. Na verdade, as ferrovias constituíram-se na base do processo de urbanização e industrialização. Com efeito, em torno de cada estação desenvolvia-se um núcleo urbano e constituíam-se oficinas de manutenção que absorviam mão de obra imigrante para as tarefas mecânicas de manutenção, reparo e substituição de peças das locomotivas e vagões, emergindo o germen de atividades industriais (SAVIANI, 2010, p. 188).

Os cafeicultores desempenharam um papel econômico relevante durante um determinado período, sobretudo até a crise de 1929. Mesmo após a crise econômica, os cafeicultores lançaram as bases para o processo de industrialização do país, devido ao capital político e econômico, alcançado, sobretudo, no estado de São Paulo. De acordo com Saviani (2010), o Oeste Paulista desempenhou um papel importante na mudança do regime monárquico para o republicano. Saviani aponta que o fato de ter sido realizado em Itu a convenção republicana não era mero acaso, pois nessa região foi lançado o manifesto fundador do Partido Republicano em 1870.

Assim, segundo Saviani (2010):

Efetivamente, ainda que a implantação do regime republicano não os tenha beneficiado imediatamente, logo após o primeiro quinquênio, com a eleição de Prudente de Moraes, paulista de Itu – o mesmo que, governando São Paulo, havia promovido a reforma paulista de instrução pública em 1890 -, os cafeicultores ascenderam ao poder confirmado, no mandato seguinte, com a “política dos governadores” implantada por Campos Salles. Tem início aí a República Velha, período em que as oligarquias rurais, também chamadas de “barões do café”, se mantêm no poder numa aliança entre os partidos republicanos paulista e mineiro (política do café com leite) com base nas “eleições bico de pena” e no coronelismo que, conforme Victor Nunes Leal, resulta na superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica social ainda atrasada. Assim, o coronelismo implica um compromisso, uma troca de favores entre um poder público fortalecido e a influência social decadentes proprietários de terras que ainda operam como chefes em suas localidades (SAVIANI, 2010, p. 188).

A prosperidade econômica resultante das exportações de café condicionou o desenvolvimento econômico do país e o Brasil se colocava como grande exportador desse produto agrícola. Basbaum *apud* Saviani (2010) aponta que a população do país passa de 14.333.915 habitantes em 1980, para 30.635.605 em 1920, e 35.804.704 em 1925, concentrando-se em cidades como Brasília e Salvador. A cidade de São Paulo passa de 64.934 habitantes, no ano de 1890, para 579.033 em 1920. O processo de urbanização se destaca a partir da ampliação das ferrovias, porém, com a crise de 1929, se estruturam as bases para o processo de industrialização, o que colabora com o aumento da população nas áreas urbanas impulsionadas pela instalação de indústrias.

Sobre o processo de industrialização, Mello (1982) aponta que, a partir da crise de 1929, na América Latina, desencadeou-se a industrialização de substituição de importações¹⁵. O autor aponta que a indústria brasileira se fortaleceu a partir da decadência da economia cafeeira, pois os cafeicultores criam as condições básicas para o nascimento do capital industrial. O resultado desses investimentos condicionou os seguintes pontos, segundo o autor:

- (1) Gerar, previamente, uma massa de capital monetário, concentrada nas mãos de determinada classe social, passível de se transformar em capital produtivo industrial;
- (2) Transformar a própria força de trabalho em mercadoria; e finalmente,
- (3) Promover a criação de um mercado interno de proporções consideráveis (MELLO, 1982, p. 103).

Segundo Mello (1982), o complexo exportador cafeeiro acumulou capital com a exportação de café, e, nesse sentido, gerou capital-dinheiro para investimento, que se transformou em capital industrial. Portanto, criaram-se as condições necessárias para essa transformação. Assim, destaca-se alguns fatores que colaboraram com a transformação da economia agroexportadora cafeeira para uma economia industrial: uma oferta abundante no mercado de trabalho e uma capacidade para importar alimentos, meios de produção e bens de consumo e capitais – o que foi possível devido à ascensão cafeeira. O autor também destaca as

¹⁵ Mello (1982, p. 97) afirma que podem distinguir-se duas fases do processo de substituição de importações, o processo de industrialização extensiva, que se caracterizaria pela faixa de produtos de bens de consumo corrente, de alguns bens de capital, e, ainda, de bens de consumo duráveis “leves”, produzindo-se um “alargamento de capital”, com uso de mão-de-obra e expansão horizontal do mercado. Já, a segunda é caracterizada como industrialização intensiva, na qual a substituição envereda pelos bens de produção “pesados” e pelos bens duráveis de consumo de alto valor unitário. Nesse sentido, ocorre o emprego de técnicas intensivas de capital que diminuiria o ritmo de crescimento do emprego industrial, dando lugar a uma expansão vertical do mercado, por meio do aumento da concentração de renda.

condições necessárias para a consolidação do período industrial no Brasil, desde o final do século XIX até a terceira década do século XX:

O período que se estende de 1888 a 1933 marca, portanto, o momento de nascimento e consolidação do capital industrial. Mais que isto, o intenso desenvolvimento do capital cafeeiro gestou as condições de sua negação, ao engendrar os pré-requisitos fundamentais para que a economia brasileira pudesse responder criativamente à “Crise de 1929”. De um lado constituem-se uma agricultura mercantil de alimentos e uma indústria de bens de consumo assalariado capazes de, ao se expandirem, reproduzir ampliadamente a massa de força de trabalho oferecida no mercado de trabalho, que já possuía dimensões significativas; de outro, formando-se um núcleo de indústrias leves de bens de produção (pequena indústria do aço, cimento, etc.) e, também uma agricultura mercantil de matérias-primas que, ao crescerem, ensejaram a reprodução ampliada de fração do capital constante e sem apelo às importações (MELLO, 1982, p. 114).

As bases da industrialização no Brasil se consolidaram a partir da década de 1930. Como produto desse processo, ocorre uma mudança gradativa no processo demográfico, pois a sociedade se transforma na medida que se amplia o processo de industrialização e os trabalhadores se deslocam do campo para as cidades, em busca de emprego nas indústrias. Saviani (2010) afirma que esse deslocamento ocorre na sociedade do meio rural para o meio urbano, sobretudo nas décadas seguintes à de 1930, com a política de “substituição das importações”. De acordo com o mesmo autor, do ponto de vista de análise histórica global do modo de produção capitalista, o capitalismo engendrou o deslocamento societário do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Diante desse deslocamento e com o avanço das técnicas, Saviani (2010) aponta que ocorre um progressivo processo de urbanização do campo e de industrialização da agricultura (Saviani, 2010, p. 191).

Historicamente, o processo de industrialização esteve interligado à urbanização, desde as décadas de 1930, quando os cafeicultores decadentes, em decorrência das perdas econômicas ocasionadas pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929, passaram a investir na industrialização do país:

[...] O Brasil vinha passando por grandes mudanças quanto à urbanização e à modernização de sua produção, sobretudo pela industrialização que vivíamos no pós-II Guerra Mundial. Com relação ao campo, essa modernização aconteceu de forma muito mais lenta, ou seja, as relações de produção típicas do modo de produção capitalista e sua mecanização aparecem com mais força no final da década de 1950 e início dos anos 1960. Esse retardo da mecanização da produção e da introdução de relações burguesas no campo leva à identificação do meio rural como espaço de atraso em relação ao meio urbano, moderno e desenvolvido (BOTIGLIERI, CASSIN, 2011, p. 84).

Nas décadas seguintes, essas mudanças técnicas ocasionadas pela industrialização se intensificam e refletiram na composição populacional, na qual ocorre a expulsão dos trabalhadores do campo. A inserção das indústrias no território, sobretudo nas décadas de sessenta e setenta, foi significativa, visto que ocorrem mudanças no meio rural, permeadas pelo processo de industrialização e a consequente mecanização do campo. Nos períodos que sucedem aos anos de Ditadura Civil-Militar (1964-1985), houve uma repressão política, que coincide com a modernização conservadora (Graziano Silva, 1980) que beneficiava os latifundiários. Ao mesmo tempo, o modo de produção capitalista teceu as mudanças produtivas no campo, com a mudança na base técnica de produção:

A produção agrícola, seguindo o processo de urbanização e industrialização, insere-se cada vez mais na lógica industrial de produção. Para manter os níveis de rendimento desejados, essa atividade precisa elevar constantemente a sua produtividade, e para tanto, adotar novas tecnologias de produção e organização (RAMOS, 2010, p. 376).

Contudo, podemos compreender que os beneficiados pelas mudanças técnicas no campo não eram os trabalhadores e sim os latifundiários:

Esses novos consumos técnicos no campo exigem maiores somas de investimentos, o que ocasionará um processo de modernização sem alteração da estrutura agrária. Somente alguns proprietários serão verdadeiramente beneficiados pelas inovações introduzidas nos métodos de cultivo. A facilidade para obtenção de crédito oficial, instrumento de política agrícola da década de 1970, por parte de alguns produtores irá garantir a mudança na base técnica (RAMOS, 2010, p. 376).

Com o processo de industrialização, a indústria passa a produzir a maquinária necessária no campo, tais como fertilizantes e insumos para a produção. Por outro lado, acontece a expulsão dos trabalhadores do campo devido à substituição da mão de obra pelas máquinas. Assim, esses trabalhadores passam a ocupar as áreas urbanas das cidades; especialmente em estados como São Paulo, onde o rural foi predominantemente tomado pelas mudanças técnicas de produção. De acordo com Ramos (2010), a partir da década de 1959, no governo de Juscelino Kubitschek, foram implementadas ações para fomentar a industrialização do país – com a implantação de fábricas de tratores. Nesse sentido, em 1920, o país contava com 1.700 tratores,

mas no ano de 1970, já possuía 166 mil tratores, que se localizavam principalmente nas regiões Sul e Sudeste, sendo que o maior número de tratores estava em São Paulo.

A modernização do campo se inicia a partir da mecanização da produção, a partir da década de 1960. Isso pode ser observado, principalmente, pelo crescente uso de arados, aspersores, colheitadeiras, pulverizadores e tratores. Em um segundo momento, ocorre a utilização dos derivados da indústria química: fertilizantes, agrotóxicos, herbicidas, inseticidas, fungicidas e corretivos para o solo. Paralelamente, ocorre o desenvolvimento da biotecnologia e o da engenharia genética. Atualmente, acrescenta-se aos avanços técnicos a chamada “agricultura de precisão”, na qual é possível realizar, através das informações via satélite, um verdadeiro mapeamento do conhecimento do terreno, combinando-se o uso de GPS (Sistema de Posição Global) com inovações mecânicas e químicas (Ramos, 2010).

Canário (2000) aponta que, concomitante à lógica de mercado em que tempo é dinheiro, as sociedades rurais se veem diante de uma situação em que o tempo passa a ser escasso, precisando ser gerido sob critérios de precisão, de medida e de economia. Nesse sentido, generaliza-se o uso do relógio, e, para as sociedades rurais, o tempo não se gasta, ele passa, visto que a regulação do tempo se baseia em ritmos naturais. Em um cenário de intensa mecanização, torna-se importante compreender de que forma ocorreu a integração do camponês ao mundo urbano industrial de produção capitalista. Assim, pode-se afirmar que essa situação “implicava não apenas a destruição do mundo rural tradicional (criando uma situação de não retorno) mas de uma aprendizagem de uma outra forma de ver e relacionar-se com o mundo” (CANÁRIO, 2000, p. 13).

Nessa perspectiva, mesmo em um cenário de intensa mecanização, como no caso do estado de São Paulo, reitera-se a importância pela defesa de escolas presentes no campo, permeando toda a identidade desse fragmento espacial, para que os jovens possam decidir se permanecem no campo ou se buscam outras trajetórias em outros espaços. Assim, “a defesa do mundo rural pode então inserir-se num empreendimento de resistência e de construção de alternativas ao mercado” (CANÁRIO, 2000, p. 133).

Destarte, resistir no campo não implica corroborar ideais de movimentos como o “ruralismo pedagógico¹⁶”, capitaneados pelos agroexportadores nas décadas de 1920 e 1930, cujo objetivo era manter o homem do campo no campo. Nas décadas de 1920 e 1930, segundo

¹⁶ Rangel e Carmo (2011, p. 210) apontam que a defesa do “Ruralismo Pedagógico” feita pelos agroexportadores, e com apoio de setores da elite urbana, do movimento nacionalista e do movimento católico do início do século, tinha como justificativa o interesse na permanência do homem no campo, na manutenção da riqueza e na tentativa de conter a explosão dos problemas sociais nas cidades.

Rangel e Carmo (2011), a maior clareza sobre a importância da educação no meio rural foi suscitada pelo intenso deslocamento da população do campo para os centros urbanos, atraídos pelo processo de industrialização, principalmente nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Esses estados atraíam a população rural, desencadeando a defesa do movimento “Ruralismo Pedagógico”:

Na realidade, a defesa da proposta do “Ruralismo Pedagógico”, feita pelos agroexportadores, com apoio de setores da elite urbana, do movimento nacionalista e do movimento católico do início do século, justifica-se pelo interesse na permanência do homem do campo, na manutenção da riqueza agrícola e na tentativa de conter a explosão dos problemas sociais nas cidades (RANGEL; CARMO, 2011, p. 210).

Segundo Bezerra Neto (2003), a proposta do ruralismo pedagógico surgiu em um período em que o Brasil passava por grandes transformações econômicas e políticas, em uma conjuntura marcada pela crise cíclica do capitalismo, a crise de 1929. Nesse sentido, o termo ruralismo pedagógico “foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia” (BEZERRA NETO, 2003, p. 11). Segundo o autor,

Uma das críticas mais frequentes aos governos que aderiram às propostas ruralistas foi que muitos deles, para responder a esses anseios ou necessidades e possibilitar a formação dos trabalhadores rurais, visando à transmissão de um conteúdo considerado mais adequado a esses trabalhadores, em lugar de criar escolas normais rurais com vistas à formação dos professores que atuavam como formadores daqueles mestres que ensinariam no campo, optaram pela criação de um curso de ruralismo, anexo às escolas normais já existentes. (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

De acordo com Bezerra Neto (2003), a primeira metade do século XX foi um período de lutas nacionalistas. Nesse sentido, os educadores ruralistas defendiam uma educação intimamente ligada a essas lutas. Para o autor, os defensores dessa pedagogia, de fixação no campo,

[...]viam na defesa e fortalecimento das lutas pela permanência dos trabalhadores no em áreas rurais, a possibilidade de manter integralmente a nação que, segundo se pensava, estava fugindo ao controle do Estado à medida que este estava sendo influenciado por empresas consideradas alienígenas que dominavam os países pobres através de investimentos financeiro e da imposição da cultura de seus países de origem. A luta pela nacionalidade tornava-se uma tônica constante do discurso nacionalista. (BEZERRA NETO, 2003, p.36).

É importante ressaltar o contexto econômico em que o Brasil estava inserido nesse período, sobretudo observando a inserção dos trabalhadores na década de 1930 nesse panorama. Sobre o contexto econômico, Basso (2013), em sua pesquisa “As escolas no Campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar”, aponta que a economia brasileira era principalmente agrária e que, mesmo diante de crises econômicas e políticas, as elites não se preocupavam mais com seu sustento, mas com o poder político; em contrapartida, a massa de trabalhadores rurais não viam melhoras no campo. A partir das discussões de Menucci (1946), a autora afirma que o trabalho exercido pelos trabalhadores rurais era precário e cansativo, pois era predominantemente braçal. Nesse sentido, o abandono dos trabalhadores do campo repercutia no processo educacional, pois, segundo a autora:

Este abandono social se traduzia nas mazelas da educação rural, que como já nos é sabido, basicamente se resumia às escolas isoladas. Visando mudar esta situação, surgiu a proposta da Reforma do Ensino Rural paulista em 1932, que estava pautada na especificidade da vida e do homem no campo, que exigiria uma educação própria. De acordo com os pedagogos ruralistas, já era visível a muito tempo a incompatibilidade da escola do meio rural com a realidade que a cercava, pois não havia sintonia entre os objetivos escolares e o que os pais queriam que seus filhos aprendessem. Os colonos viam a escola rural como um corpo estranho que não os amparava, mas, os domesticava para conter perturbações sociais (BASSO, 2013, p. 33).

São Paulo foi um dos estados pioneiros na busca por reformas que melhorassem a qualidade e o acesso à educação primária, nos anos de 1920. Mesmo assim, o estado se deparava com altos índices de analfabetismo. Nesse sentido, a saída para esse cenário foi a proposição de uma reforma na educação, cuja prioridade era a aquisição das primeiras letras. No entanto, de acordo com a autora, os métodos propostos pela reforma foram bastante criticados, sobretudo devido ao desajuste em relação à política de disseminação dos grupos escolares empreendidos desde o início do período republicano (BASSO, 2013).

O processo migratório do homem do campo para a cidade se intensificou em meados do século XX em diante, sobretudo a partir da modernização conservadora. No entanto, a migração ocorreu independentemente do acesso à leitura ou da alfabetização dos trabalhadores do campo, pois, na década de 1930, mais de 70% da população brasileira vivia no campo e, no final do século XX, mais de 80% da população vivia nas áreas urbanas, principalmente nas periferias dos grandes centros industriais (BEZERRA NETO, 2003).

Nesse sentido, o autor prossegue a discussão e aponta que

Com a introdução da grande indústria, a partir das décadas de 1950 e 1960 e com os grandes investimentos em obras de infraestrutura urbana, muitos trabalhadores analfabetos se deslocaram do campo para as cidades, seguindo sobretudo o caminho que conduzia o trabalhador do nordeste para o sul e sudeste do país; o que comprova que não havia necessidade de leitura para ingressar nesse novo mercado de trabalho, derrubando, com isso, o argumento dos ruralistas de que era a má formação escolar que os expulsava do campo, uma vez que a maioria daqueles trabalhadores não tinham nenhuma formação nesse sentido, pois muitos sequer conheciam as letras ou sabiam fazer contas. Outro fator que certamente contribuiu para o apressar êxodo rural foi o processo de modernização conservadora a que o campo brasileiro foi submetido a partir da década de 1970 (BEZERRA NETO, 2003, p. 54).

No período correspondente à Ditadura Civil-Militar (1964-1985), ocorreu uma ruptura institucional – consequentemente desencadeando mudanças nas ideias pedagógicas. Saviani (2010, p. 350) afirma que, após 1930, a base material se deu a partir do processo de industrialização, com a urbanização crescente sendo o modelo que orienta esse processo, denominado como “substituição das importações”. De acordo com o autor, “se o país dependia de bens produzidos externamente isso significa que ele estava integrado num sistema mundializado. Tratava-se, aí, do sistema mundial produtor de mercadorias, portanto, de caráter capitalista. E o Brasil fazia parte desse sistema em posição denominada” (SAVIANI, 2010, p. 350).

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2010), em 1969, no campo pedagógico, se deu a aprovação do parecer CFE n.252, “que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia”. Assim, com a aprovação da lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971, de acordo com o autor, “buscou-se estender essa tendência produtivista para todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2010, p. 365). Ainda de acordo com o autor:

Com o advento do regime militar, o lema produtivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação (SAVIANI, 2010, p. 367).

Ao analisar o modelo organizacional da educação em determinados períodos históricos, sobretudo a partir do advento do regime militar no Brasil, é importante compreender que o país está inserido em um contexto global econômico como grande produtor de commodities com a intensificação da abertura econômica nacional para o capital estrangeiro com a entrada de empresas multinacionais. O período histórico internacional que coincide com a ditadura civil-militar no Brasil denominou-se Guerra fria; período, esse, compreendido entre o fim da Segunda Guerra Mundial até a queda do muro de Berlim, ao final da década de 1980, evento que representou o fim do socialismo na URSS e sua desintegração como país socialista no início da década de 1990. O mundo acompanhou a corrida armamentista entre duas superpotências: a URSS (União das Repúblicas Soviéticas) e os Estados Unidos da América, que defendiam, respectivamente, o socialismo e o capitalismo como modelo econômico para os demais países sob sua influência.

O Brasil, após o golpe militar, estava sob influência dos EUA. Nesse período, as relações entre ambos se estreitaram e, decerto, o governo militar instaurado no Brasil se colocava contra investimentos em políticas sociais, além da forte repressão contra todos os opositores do regime. Os militares latino-americanos estabeleceram ditaduras pelo continente, objetivando conter o avanço dos ideais socialistas, pois era inadmissível que o socialismo fosse implantado nessas terras. Dessa maneira, os militares detinham a tutela sobre esses países, nos quais se instauraram ditaduras, como no Brasil, na Argentina, no Uruguai, na Colômbia, no Chile, dentre outras nações. Nesse período, ocorreu muita repressão política, assim como assassinatos de opositores, torturas, e uma rígida obediência aos Estados Unidos.

As políticas educacionais acompanham as transformações econômicas e sociais de determinados períodos históricos, sobretudo ideológicas, pois são estruturadas objetivando essas mudanças. Ao discutir políticas educacionais, deve-se compreender a estrutura organizacional do capitalismo. Nesse sentido, no período compreendido após 1964, no Brasil, são implementadas políticas educacionais de caráter tecnicista, o Taylorismo e o Fordismo, que, de acordo com Saviani (2010), são políticas educacionais delineadas a partir de modelos pedagógicos com foco na organização racional do trabalho – visando, sobretudo, ao enfoque sistêmico e ao controle (behaviorismo) que no campo educacional se denomina de “pedagogia tecnicista”. Assim, “os elementos que vieram dar forma à pedagogia tecnicista começaram a ser dispostos na segunda metade da década de 1960” (Saviani, 2010, p. 369).

Para a análise da presente pesquisa, discutiremos nas próximas seções os efeitos no campo educacional da reestruturação produtiva do capital que se intensifica no Brasil a partir da década de 1990 em diante. Não nos aprofundaremos nas demais teorias pedagógicas, como a tecnicista, por exemplo, mas é importante ressaltar que essa mudança na base produtiva do capitalismo se iniciou mundialmente no período subsequente à 1970, quando ocorre a substituição do modelo fordista de organização pelo toyotista, período denominado de neoliberalismo:

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava a produção em série de objetos estandarizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo Toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o just in time que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que. Em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente a produtividade (SAVIANI, 2010, p. 429).

É nesse contexto econômico que as políticas educacionais devem ser analisadas, seja em escolas no campo ou em áreas urbanas. Os alunos de Ensino Médio, sujeitos de análise da nossa pesquisa, estão inseridos no contexto econômico neoliberal. Assim, precisamos analisar os efeitos indelévels da reestruturação produtiva que se intensifica a partir da década de 1990, objetivando o enxugamento de políticas públicas, com a diminuição dos investimentos em educação e saúde, por exemplo.

Para Crocetti (2004), o neoliberalismo corresponde ao neoimperialismo, pois, para o autor, a hegemonia do neoliberalismo se alimenta da conquista de novos territórios. As ideias neoliberais se fortalecem a partir da década de 1970, a partir da crise do petróleo em 1973, que levou o mundo a uma brutal recessão em decorrência da combinação de baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação. E, é nessa perspectiva que as ideias neoliberais são colocadas como resposta à crise. Crocetti e Hayek (2004) afirmavam que os movimentos sociais organizados corroeram as bases da acumulação capitalista e que as raízes da crise estavam nas reivindicações dos trabalhadores por salários. Assim, culpavam o poder excessivo dos sindicatos “com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (CROCETTI e HAYEK, 2004, p. 4). Segundo esses autores, as bases do

intervencionismo neoliberal e os seus principais objetivos se estruturaram por meio de uma disciplina orçamentária, seguindo os seguintes pontos:

Diminuição crescente até a total contenção de gastos; aumento da taxa de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos e permitir arrocho salarial; reformas fiscais, redução de impostos sobre os rendimentos mais altos, sobretudo os que incidem sob o lucro (CROCETTI e HAYEK, p. 4, 2004).

Dessa maneira, podemos concluir que a formação dos estudantes no ensino básico está em consonância com as políticas educacionais que, por sua vez, são direcionadas para atender às demandas de mercado. Nas próximas seções, abordaremos a influência das políticas pedagógicas tendo como base o neoliberalismo. É importante destacar que, ao analisar os estudantes de ensino médio da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, é necessário discutir o próprio Ensino Médio e como as políticas educacionais interferem na formação do sujeito em um determinado tempo histórico. Por esse motivo, na presente pesquisa, estamos discorrendo sobre sujeitos formados e formandos no século XXI sob a égide da pedagogia das competências e habilidades, que será discutida nos próximos tópicos.

3.2 ENSINO MÉDIO NO CAMPO

A educação é um direito social em muitas sociedades modernas, ainda que não seja universalizada para a totalidade das populações. A educação escolarizada reflete um direito para que a cidadania e as práticas sociais sejam exercidas. Tem como um dos seus objetivos difundir o conhecimento produzido por toda a humanidade; assim, a educação escolar representa um componente importante para a formação do cidadão (BRASIL, 2013).

No Brasil existem instrumentos normativos essenciais ao funcionamento da educação pública: a própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O inciso VI do art. 10 da LDB prevê que os Estados deverão garantir o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB, o Ensino Médio tem como finalidade a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, o aprimoramento do ser humano como pessoa humana e uma base nacional e uma parte diversificada para organização do currículo escolar (BRASIL, 1996).

Ademais, as discussões referentes ao Ensino Médio, de forma geral e mais especificamente no campo, objetivo da presente pesquisa, implicam compreender a base econômica e produtiva em que o Brasil está inserido e como, sendo produto desse processo, as políticas educacionais são elaboradas objetivando satisfazer o mercado econômico. Seja no campo, seja nas áreas urbanas do país, os meios de produção, as indústrias de alta tecnologia ou a maquinária presente no campo, estão presentes para ampliar a produção e a produtividade. Nessa perspectiva, há uma demanda por trabalhadores qualificados para exercer determinadas funções.

As políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio configuraram-se historicamente enfatizando a divisão social do trabalho, que, de acordo com Nascimento (2007), “distribuiu os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas e currículos. O Ensino Médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social” (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

A presente pesquisa objetiva analisar os efeitos da reestruturação produtiva nas políticas educacionais para o Ensino Médio. O nosso recorte temporal de análise é posterior à década de 1990 e, nesse sentido, não retomaremos todas as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e as políticas educacionais impostas à educação. Todavia, cabe ressaltar que, durante o período militar, a divisão social do trabalho era explicitada, pois

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

O autor prossegue afirmando que “a partir de 1964, a educação brasileira foi organizada com o objetivo de atender as demandas das transformações na estrutura econômica do país, adequando o sistema educacional as necessidades da expansão capitalista (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Nascimento (2007, p. 84) também afirma que ocorreram grandes transformações no país após a redemocratização e a construção de uma nova Carta Constitucional, em 1988. As mudanças vieram na esteira das exigências em âmbito internacional, com o processo de reestruturação produtiva do capital, o que, conseqüentemente, originou uma nova configuração da sociedade brasileira.

De acordo com Nascimento (2007),

A “Constituição cidadã”, de 1988, deu condições institucionais para as mudanças na educação que vinham sendo discutidas pelos educadores desde meados da década de 1970. O encaminhamento de vários projetos de LDB ao congresso foi seguido de longos debates e pressões de alguns segmentos da sociedade. Por fim, em 1996, a nova LDB foi aprovada pelos poderes legislativos e executivo, com base no projeto de Darcy Ribeiro, que articulava os interesses do governo. A nova LDB não atendeu às aspirações dos educadores, alimentadas por quase duas décadas de discussões. Ela caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização. Ela não obriga o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, mas não impede que este aplique seu próprio projeto político-educativo (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

A partir da leitura do relatório do Parecer CNE/CEB nº5/2011 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio, evidenciam-se alguns apontamentos sobre a importância do contexto econômico como norteador de políticas nacionais para a educação. Logo, os objetivos do Ensino Médio são definidos a partir do cenário econômico brasileiro; pois, para que o país alcance o pleno desenvolvimento, é necessário investimento e ampliação da capacidade tecnológica e formação de nível médio e superior no país (BRASIL, 2013).

Segundo consta nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, setores econômicos, como o industrial e o de serviços, não se expandem na intensidade e nos ritmos adequados no cenário internacional devido à ausência de profissionais qualificados nesses setores. Nesse sentido, deve existir uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade para que as universidades e os centros tecnológicos alcancem o nível necessário para o país dar um salto rumo ao futuro (BRASIL, 2013),

Assim, a finalidade precípua do Ensino Médio, última etapa do ensino básico,

Vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

Nesse sentido, o relatório prossegue:

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca de

melhoria na qualidade. Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento. Constituem-se exemplos dessas alterações legislativas a criação do FUNDEB¹⁷ e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009 (BRASIL, 2013, p. 145).

Por outro lado, as políticas educacionais estão alinhadas e voltadas para o mercado de trabalho, para o preparo do jovem nesse mercado de trabalho atual, sob o contexto neoliberal. Ao falar de mudanças na base produtiva, com a inserção de novas tecnologias, a educação acompanha essas mudanças, direcionando as políticas educacionais, cujo objetivo é a formação do profissional técnico. A dualidade em que se encontra o Ensino Médio pode ser considerada dentro desse contexto, em que fica estabelecida o Ensino Médio técnico voltada para o mercado de trabalho para a classe trabalhadora.

O Ensino Médio integra a última etapa do ensino básico, cujas políticas educacionais estão em consonância com o período histórico-econômico, no qual se encontram milhões de jovens no Brasil. O total de estudantes matriculados, de acordo com o INEP (2019), totaliza 7.465.891, entre escolas públicas federais, estaduais, municipais e privadas. No estado de São Paulo, estima-se, segundo o INEP (2019), já citado no presente trabalho, que o número de matriculados no ensino médio é de 1.551.906 milhões de estudantes. Desses, a área urbana conta com 1.530.0371 estudantes e a área rural com 21.535, sendo que na área rural a rede estadual possui 19.760 estudantes matriculados.

Após lutas travadas e reivindicações de movimentos sociais do campo, a educação para a população do campo passou a ter importância para o poder público. Nesse sentido, formularam-se diretrizes curriculares voltadas para o Ensino Médio no Campo, que estabelecem, a partir do art. 28 da LDB:

O direito dos povos do campo a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural. É, pois, a partir dos parâmetros político-pedagógicos próprios que se busca refletir sobre a Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, pelo

¹⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) corresponde a um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (vinte sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. De forma permanente, o Fundeb foi instituído em 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020. O Fundo objetiva valorizar os profissionais da educação, bem como elaborar a manutenção da educação básica pública (BRASIL, 2017). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 26 jun. 2021.

Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008. (BRASIL, 2013, p. 159).

As definições das adaptações necessárias e das especificidades ao atendimento dos estudantes de Ensino Médio no Campo, de acordo com o art. 28, presente na LDB, estão em consonância com

As peculiaridades da vida rural e de cada região, com orientações referentes a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. As propostas pedagógicas das escolas do campo com oferta de Ensino Médio devem, portanto, ter flexibilidade para contemplar a diversidade do meio, em seus múltiplos aspectos, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2013, p. 160).

Além da educação do campo, as diretrizes curriculares especificam também a educação para os povos quilombolas, ribeirinhos, e indígenas, de acordo com as particularidades de cada região, do processo étnico-cultural de cada comunidade (Brasil, 2013). As políticas educacionais voltadas para os trabalhadores do campo corroboram os objetivos do movimento “Por uma Educação do Campo”, que luta por uma educação específica para o campo considerando as especificidades de cada lugar. Os movimentos sociais, sobretudo os do campo, travaram suas lutas pela reforma agrária, pela educação e por uma sociedade mais justa e igualitária; e nisso, portanto, está a importância dos movimentos sociais.

As lutas pela reforma agrária oriundas dos movimentos sociais contribuíram para que fosse possível conquistar o direito à educação, uma política pública que foi negada pelo Estado durante um longo período. A partir da segunda metade do século XX, se intensificaram as lutas pela cidadania plena, no entanto, os movimentos sociais ainda reivindicam seus direitos para que a cidadania plena seja exercida e que cada cidadão que resida no campo possa reproduzir sua vida material de forma digna, com acesso às políticas públicas básicas, tais como moradia, educação, infraestrutura, transporte etc. Tendo em vista o modelo produtivo do campo, o agronegócio é privilegiado em detrimento dos pequenos agricultores e da agricultura familiar. Nessa direção, é necessária a luta permanente contra o sistema desigual que se perpetua no Brasil, o de concentração de renda e de terras.

Nesse sentido, a Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco está presente em uma área rural e não segue um currículo específico voltado para o contexto rural. Logo,

pode ser considerada uma escola presente no campo, que segue o currículo paulista comum a todas as escolas presentes no estado. Esse currículo tem como mote as competências e habilidades necessárias para se adaptar ao modelo de estrutura produtiva atual, o neoliberalismo.

3.3 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E O CURRÍCULO PAULISTA

A base produtiva econômica vigente atualmente no país, na segunda década do século XXI, remonta ao início da década de 1990, quando começou a imperar o neoliberalismo. O início da década de 1990 marcou a revolução nas bases técnicas produtivas. Nesse sentido, as políticas educacionais estão em conformidade com essas transformações tecnológicas quando são estabelecidas relações entre educação e mercado de trabalho para os estudantes de ensino médio. Assim, é importante identificar e problematizar as relações entre a ideologia presente nas políticas educacionais voltadas para a educação básica e, especificamente para o Ensino Médio, dado que as diretrizes educacionais atendem à demanda do mercado econômico. Para Saviani (2010, p. 429), a crise do sistema capitalista, em 1970, conduziu às mudanças técnicas nas bases produtivas, quando o fordismo foi substituído pelo toyotismo.

Harvey (2020, p. 125) afirma que “a transição à acumulação flexível foi em parte realizada por meio da rápida implementação de novas formas organizacionais e novas tecnologias na produção”. Nesse sentido, o autor aponta que a transição do fordismo-keynesianismo para o período de acumulação flexível foi para acelerar o tempo de rotação do capital, contornando a rigidez do fordismo, como uma solução para superar a crise de 1973 que esse último ocasionou.

Assim, segundo o autor, os efeitos dessa transição para uma nova base técnica alcançaram:

[...] A aceleração na produção por meio de transformações organizacionais de desintegração vertical – subcontratação, terceirização etc. – [...] Outras transformações organizacionais – como o just-in-time – que reduz inventários de estoque – quando combinadas às novas tecnologias de controle eletrônico, produção em pequenos lotes etc., contribuíram para diminuir o tempo de rotação do capital em diversos setores de produção (eletrônico, máquinas-ferramentas, automóveis, construção, vestuário, etc.). Para os trabalhadores, tudo isso acarretou uma desqualificação e requalificação exigidos para suprir os novos requisitos de trabalho (HARVEY, 2020, p. 125).

Inevitavelmente, as mudanças no cenário econômico, ocorridas ao longo das décadas de 1970 e 1980, alcançaram os países ricos e pobres. As consequências dessas mudanças foram nefastas para os trabalhadores, pois lhes foram impostas adaptações em decorrência das transformações organizacionais. Os trabalhadores obrigatoriamente acompanharam as mudanças na base técnica produtiva a partir da década de 1970 e se requalificaram para compreender e se adequar ao manuseio de novas ferramentas e máquinas cada vez mais eletrônicas.

Ocorreu, pois, uma transição na base produtiva do sistema capitalista mundial. Esse período de transição, de uma etapa do capitalismo para outra, se desenvolveu historicamente a partir de revoluções tecnológicas nos meios de produção, comunicações, transporte etc. Em tempos de crises cíclicas do sistema capitalista, o sistema econômico implica reestruturação para uma nova etapa e a década de 1970 marcou esta transição.

A mudança na base produtiva requer um trabalhador que se adapte, flexível às mudanças. Para Saviani (2010), as condições impostas pela nova base produtiva, o toyotismo, reforçaram a importância da educação escolar na vida dos trabalhadores, agora polivalentes e não mais especializados, com um conhecimento de conceitos gerais e conhecimentos abstratos, sobretudo na área de matemática. A ideia de especialistas é abandonada para dar lugar a um trabalhador multitarefas. Assim, os currículos e as diretrizes educacionais são pautados pelo mercado; essas mudanças se iniciaram no Brasil na década de 1990.

As políticas educacionais para as escolas de maneira geral acompanham essas mudanças estruturais técnicas, dado que revoluções tecnológicas são inevitáveis ao longo da história humana, e que a elaboração de políticas educacionais cindidas no capitalismo se estrutura para atender às demandas de mercado. Nesse sentido, as diretrizes curriculares são elaboradas objetivando os estudantes que compõem a classe trabalhadora.

Em “A escola não é uma empresa”, Laval (2019) discute a influência do discurso neoliberal nas escolas francesas. No entanto, essa é uma obra atemporal que pode ser traduzida para a realidade brasileira, pois, segundo o próprio autor, as análises empíricas podem traduzir uma tendência global. Laval (2019) faz diversos apontamentos, afirmando que o novo modelo educacional e escolar impõe tendencialmente uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ainda de acordo com o autor, esse modelo educacional simplista se estrutura somente pelos serviços prestados às empresas e à economia: “O homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2019, p. 30). Ele Continua:

As transformações da organização do trabalho, em parte reais e em parte idealizadas no discurso oficial, explicam em grande medida o tipo de mutação escolar que as forças econômicas e políticas dominantes exigem. A referência ideal da escola passou a ser o “trabalhador flexível”, de acordo com os cânones da nova representação da gestão. O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia (LAVAL, 2019, p. 40).

Na década de 1990, o cenário econômico, social e educacional brasileiro se transforma significativamente com a imposição de políticas neoliberais, após a redemocratização nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. As políticas neoliberais no Brasil se intensificaram com o enxugamento do Estado, objetivando a diminuição de políticas públicas, com menos investimentos em educação, saúde e infraestrutura.

Para compreender as políticas neoliberais atuais, é necessário retomar as origens do neoliberalismo após a II Guerra Mundial. Segundo Anderson (1995), as raízes do neoliberalismo foram estabelecidas logo após a guerra, na região da Europa e na América do Norte. Para o autor, o neoliberalismo foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. O seu texto de origem é de Friedrich Hayek, escrito em 1944, denominado Caminho da Servidão. O texto é um ataque ao controle do Estado em relação ao mercado; todavia, é uma crítica letal à liberdade econômica e política (ANDERSON, 1995):

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10).

A reestruturação produtiva iniciou-se nos países centrais a partir da década de 1970 devido ao esgotamento do modelo Estado de Bem-Estar aplicado às economias centrais do capitalismo após a crise de 1929. A crítica dos defensores do neoliberalismo está centrada nos sindicatos e nos gastos com políticas públicas. Os trabalhadores seriam os culpados pela crise quando reivindicavam melhores condições e salários, pois a coesão da classe trabalhadora era

um grande problema para a burguesia, dado que os trabalhadores pressionavam os burgueses, donos dos meios de produção.

Para Saviani (2002, p. 21), o período de recuperação econômica, compreendido entre 1930 e 1970, estava sob a influência da base produtiva fordista-taylorista. O autor afirma que a economia de escala e produção em série baseada no consumo desencadeou o uso de grandes contingentes de trabalhadores e que isso facilitaria a organização sindical, bem como a regulação estatal. Assim, Saviani (2002) aponta que o Estado de Bem-Estar implicou um compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores, o que assegurou um relativo equilíbrio social, impulsionando o desenvolvimento das forças produtivas dos capitalistas, resultando em avanços tecnológicos.

Nessa direção, dado os avanços tecnológicos ao longo do período compreendido entre a crise de 1929 até a crise de 1970, Saviani (2002) afirma que a produção [...] “automatiza-se, isto é, torna-se autônoma, autorregulável, que permitiria liberar o homem para a esfera do não trabalho, possibilitando o cultivo do espírito através das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre” (SAVIANI, 2002, p. 21). Além disso, o autor afirma que

[...] essas potencialidades são tolhidas pelas relações sociais vigentes que, fundamentadas na apropriação privada dos meios de produção, dificultam a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas. Nessas condições o avanço tecnológico foi utilizado para alterar o padrão produtivo, introduzindo a acumulação flexível a qual substituiu o taylorismo pelo Toyotismo, com que se deslocaram os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas, secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado (SAVIANI, 2002, p. 21).

O avanço tecnológico, de acordo com Saviani (2002, p. 21), converteu-se, a partir das relações sociais de produção capitalista, em um mecanismo de maximização da exploração da força de trabalho. O autor afirma que esse processo ampliou a marginalização social em decorrência do crescente desemprego, sempre mantido sob controle. Nessa direção, o desemprego torna-se um mecanismo de controle das crises, pois, segundo o autor, acionava o mecanismo de “desaquecimento da economia como forma de mantê-la ajustada às relações sociais vigentes, comandadas pelos interesses do sistema financeiro internacional” (SAVIANI, 2002, p. 22).

Outros autores, como Frigotto (2010), também nos remetem a esse período como sendo uma crise estrutural do capitalismo, no qual as crises que se sucedem são adiadas, pois ocorrem grandes reformulações do sistema capitalista. Nesse sentido, a crise econômica de 1970 veio como resposta ao período anterior, o do Estado de Bem-Estar-Social. Assim, as políticas

Estatais são duramente criticadas pelos neoliberais. Logo, o período subsequente a 1970 objetivou grandes transformações na base produtiva, de acordo com os avanços tecnológicos que são inevitáveis ao longo da história. Portanto,

[...] O que entrou em crise nos anos 1970 constitui-se em mecanismo de solução da crise dos anos 1930: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e espaço. (FRIGOTTO, 2010, p. 66).

Frigotto (2010) aponta, ainda, que as crises do sistema capitalista têm como solução a saída para frente; isto é, seu adiamento, sendo que à classe trabalhadora são impostos os sacrifícios, como arrocho salarial, congelamento de salários, perda dos direitos trabalhistas, fim das aposentadorias etc. Segundo o autor, por meio de suas leituras de Marx, o sistema capitalista é essencialmente contraditório, o que acaba levando às crises periódicas e a ciclos abruptos e violentos. Todavia, em uma análise dos escritos de Marx sobre a natureza do capitalismo, o autor conclui que o problema do capitalismo deriva da dominação do capital e da exploração do trabalho.

O processo de revolução nos meios técnicos científicos pode ser caracterizado como a ampliação e a interdependência dos países (Globalização), assim como um aumento na subserviência dos países periféricos aos países centrais na Divisão Internacional do Trabalho. A partir da década de 1990, com a abertura do mercado brasileiro, ocorreu a entrada de multinacionais de forma ampla, enfraquecendo a indústria nacional ao ponto de levar muitas empresas nacionais à falência, como no caso da CBT (Companhia Nacional de Tratores) e da Gurgel, uma empresa brasileira de automóveis. Sob esta ótica, os países periféricos retornam à posição de colônias, fornecendo mão de obra barata, matéria-prima, e uma ampla política de ajustes fiscais e de privatizações das empresas nacionais – como foi o caso da Vale do Rio Doce, uma empresa estatal de mineração brasileira.

De acordo com Machado (1998, p. 16),

A atual organização da produção inaugura uma divisão do trabalho especial, a transnacional, caracterizada pela territorialidade econômica do espaço e do mercado globais. O processo de fragmentação da cooperação capitalista se aprofunda e exige o fortalecimento da sua articulação e integração sistêmica.

Este processo e todos os seus desdobramentos específicos têm sido chamado de flexibilização produtiva e requer a libertação do capital de entraves regulatórios e barreiras nacionais, culturais, políticas e organizacionais.

A autora, ao fazer uma leitura do processo de globalização, ainda conclui que

A crise social vem se agravando em todo o mundo, pois o avanço da concorrência capitalista e as medidas racionalizadoras adotadas para garantir o atual conceito de produtividade e qualidade vêm antecipando a desvalorização das capacidades produtivas já instaladas e ainda utilizáveis, à diminuição do número de indústrias de muitas regiões, ao desmantelamento dos sistemas de proteção social e à desestruturação e à ampliação do mercado de trabalho não-formal. Assiste-se, portanto, ao aprofundamento das distorções distributivas, inerentes ao modo de produção capitalista (MACHADO, 1998, p. 16).

Os efeitos sociais citados pela autora foram destrutivos para a classe trabalhadora, pois muitos dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores ao longo da história foram paulatinamente suprimidos a partir da década de 1990. Ao discutir o desmantelamento dos sistemas de proteção social, deve-se compreender como as leis trabalhistas e as políticas públicas asseguradas pela constituição, tais como educação e saúde, passaram por um processo de enxugamento e sucateamento no início da década de 1990.

Com o processo de abertura econômica para o mercado internacional, de forma mais intensa a partir da década de 1990, os países da América Latina conheceram o Estado mínimo. As políticas sociais que mais sofreram a diminuição dos investimentos foram as políticas educacionais impostas aos países periféricos pelos órgãos internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial. Essas políticas educacionais se orientaram com o aval desses órgãos internacionais, destacando-se uma grande redução dessas políticas públicas estatais, objetivadas pelo consenso de Washington¹⁸.

No final do século XX, inseriu-se o conceito de empregabilidade, que, segundo Gentili (2002), foi uma ideia amplamente difundida, que ganhou espaço e centralidade nesse período para arrefecer o problema do desemprego. O autor aponta três elementos que poderiam superar a crise do desemprego: a redução dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente.

¹⁸ Segundo Saviani (2010, p. 428), no que se refere à América latina, o consenso implicava alguns objetivos específicos, como o equilíbrio fiscal rigoroso, com reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como pano de fundo o corte nos gastos públicos, as privatizações e a abertura comercial radical.

Saviani (2010) aponta a nova concepção de educação nesse período, para o qual ele afirma que [...] “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para competição por empregos disponíveis [...] (SAVIANI, 2010, p. 430). O autor também aponta que

[...] o acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio da educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos 1990, assumindo a forma de neoprodutivismo. (SAVIANI, 2010, p. 430).

Concomitantemente à empregabilidade, temos a pedagogia das competências, que requer um trabalhador que se adapte às mudanças técnicas no mercado, sobretudo na globalização, com a evolução da tecnologia. Assim, a pedagogia das competências tem como mote a defesa de um trabalhador versátil e flexível, realizador de multitarefas.

Na presente pesquisa, não analisaremos a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) nem o Novo Currículo Paulista. Entretanto, é importante destacar que esses documentos orientam as políticas educacionais das unidades escolares em São Paulo e que as prioridades de ensino e aprendizagem têm como foco a pedagogia das competências.

Aqui, cabe pontuar as mudanças do Currículo Paulista de acordo com Castilho (2021), em sua pesquisa de mestrado “A INFLUÊNCIA CONSERVADORA E EMPRESARIAL NA PERPETUAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI: o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo”. Essas mudanças foram organizadas a partir da nova matriz curricular oficial, respaldada pela legislação nacional referente à Lei nº 13.415/2017, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e à homologação da BNCC. Nesse sentido, a Secretaria de Educação de São Paulo homologou o Currículo Paulista em agosto de 2020 (Castilho, 2021).

Segundo Castilho (2021, p. 99), a reorganização do Ensino Médio Nacional, em 2017, se deu a partir das legislações e diretrizes federais, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cuja atualização ocorreu através da Resolução nº 3 de 21 de novembro de

2018; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018 e os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432 de 21 de dezembro de 2018).

Ainda segundo a autora,

A nova matriz curricular está organizada pelo Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec. Todos estão presentes no “Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o século XXI” elaborado no governo de João Dória. Os três programas citados contemplam a nova formação curricular do ensino médio no estado e são complementares entre si: o Currículo Paulista fica responsável pela oferta da formação geral e dos itinerários formativos; o Inova Educação volta-se ao desenvolvimento socioemocional e psicossocial dos estudantes e altera a carga horária; e o Novotec é responsável pela criação do itinerário formativo de formação técnica e profissional (CASTILHO, 2021, p. 100).

Nesse sentido, o Currículo Paulista tem como fundamento a Educação Integral na base da formação dos estudantes do Estado, independentemente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem. Dessa maneira, está presente no Currículo Paulista o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões de ordem intelectual, física, socioemocional e cultural, de acordo com as competências e habilidades essenciais para atuar na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados (São Paulo, 2019, p. 28).

A Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, tem como base curricular de ensino o novo currículo paulista preconizado pela BNCC. Portanto, aos estudantes da pesquisa é direcionado o ensino com enfoque em competências e habilidades.

Segundo Ramos (2006):

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações de tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referências às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2006, p. 2).

Ramos (2006) afirma que os relatórios para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI têm como mote quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesse sentido, o que se defende como política educacional está relacionado à inteligência das pessoas no processo produtivo, “[...] entendendo a inteligência no sentido em que inclui capacidades cognitivas quanto as não-cognitivas, ou seja, as emoções, a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e outros atributos” (RAMOS, 2006, p. 254).

Sobre o “aprender a aprender”, Duarte (2001) nos mostra que à escola não cabe a tarefa de transmitir o saber objetivo, pois a função da escola é a de preparar indivíduos para aprenderem aquilo que deles foi exigido:

[...] Aliás, mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação da atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade no próximo século (DUARTE, 2001, p. 20).

Duarte (2001) aborda a obra de Vygotsky, cujo lema central é o “aprender a aprender”, por ideários pedagógicos, e afirma que esse mote legitima as concepções ideológicas articuladas à sociedade capitalista contemporânea, não importando, por exemplo, uma adesão explícita à ideologia de uma sociedade regida pelo mercado (neoliberal), ou a forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno, “para o qual todo o projeto de transformação política consciente da totalidade social redundaria em propostas autoritárias e não passaria de uma herança da “ilusão iluminista” de emancipação por meio da razão” (DUARTE, 2001, p. 23).

O autor aponta que as pedagogias pautadas no “aprender a aprender” transmitidas nas unidades escolares estatais não têm o compromisso com a verdade e que, na realidade, esse comprometimento é retirado de sua função em relação aos educandos, pois as escolas acabam reproduzindo o discurso da burguesia, do neoliberalismo.

Saviani (2010) também apresenta e problematiza o lema “aprender a aprender”, apontando a seguinte questão:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender,

isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar, com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2010, p. 430).

A escola tem um papel fundamental, pois é neste espaço que se reproduz o discurso neoliberal, pela pedagogia das competências e habilidades. E, é também nas escolas que se reproduzem as relações do sistema capitalista. Nesse sentido, em sua dissertação de mestrado, “Educação no Campo e Trabalho: Um estudo das escolas municipais Rurais de Uberlândia”, Ana Cecília da Silva afirma que “partindo da concepção dialética de história, compreendemos a escola dentro dos condicionantes sociais no qual ela se insere, sendo que a instituição escolar faz parte da manutenção e da transformação ideológica da sociedade” (SILVA, 2011, p. 26).

A autora afirma, portanto, que

Segundo a perspectiva da centralidade do trabalho, a educação é compreendida como o ato da sociedade transferir às novas gerações os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento da humanidade e que permitiram a perpetuação da espécie. Juntamente com o ensino de técnicas de transformação da natureza para a sustentação da vida (o trabalho em si), os seres humanos transmitem entre si aspectos culturais ligados à sociabilidade. Esta educação está ligada à reprodução de valores e costumes, assim como a transformação destes ao longo da história (SILVA, 2011, p. 27).

A burguesia, como classe reacionária, se apresenta na contemporaneidade como um eixo de contraposição às forças favoráveis ao desenvolvimento humano e ao próprio progresso da coletividade, em detrimento da individualidade (DUARTE, 2001).

As teorias pedagógicas reacionárias são criadas pela burguesia com o intuito de se perpetuar no poder. Contudo, as dificuldades encontradas pelos campos progressistas estão justamente em se contrapor à burguesia, visto que o Estado é controlado pelos burgueses e, conseqüentemente, aos trabalhadores não lhes é dado acesso à uma educação omnilateral, na qual se apresenta todo o conhecimento produzido pela humanidade – ou seja, uma educação de caráter emancipatório cujos conteúdos e ensino estão pautados em desmascarar as contradições sociais presentes no capitalismo.

O Estado é dirigido por grupos hegemônicos, pelos burgueses, que se perpetuam no poder com a seguinte combinação: teorias pedagógicas pautadas no aprender a aprender e os demais pilares educacionais do Banco Mundial, além do controle dos conteúdos que se ensinam nas unidades escolares públicas pelo Brasil. Ao negar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade para a evolução do gênero humano, os burgueses mantêm sob domínio a classe

trabalhadora. Logo, cabe aos trabalhadores uma educação aligeirada, escolas precárias, sem equipamentos, sem laboratórios, além da baixa remuneração dos trabalhadores da educação.

Tanto os familiares quanto os próprios educandos da presente pesquisa estão inseridos em um tempo de educação aligeirada, com foco na criatividade, no produtivismo, no saber fazer e nas multitarefas. Aos estudantes é dada uma educação aligeirada, com base na meritocracia e no individualismo, em detrimento da coletividade. Os educadores têm a responsabilidade de propagar os ideais propostos nos currículos, sendo cooptados pelo discurso da pedagogia das competências e habilidades, que constam em avaliações externas, como a do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Como já supracitado, a Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco segue o currículo paulista, cujas políticas pedagógicas são elaboradas pelo governo do estado de São Paulo, comandado pelo PSDB (Partido Social Democrático Brasileiro), há quase três décadas, em consonância com as políticas pedagógicas elaboradas pelo Ministério da Educação. No caso em tela, o Ensino Médio, pode-se notar que o currículo paulista foi elaborado seguindo os preceitos das competências socioemocionais da BNCC:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (SÃO PAULO, 2020 p. 28).

Outra competência socioemocional se relaciona ao autoconhecimento, à autocrítica e à capacidade para lidar com essas emoções:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (SÃO PAULO, 2020 p. 29).

O objetivo do nosso trabalho não é analisar profundamente o currículo paulista nem a BNCC. Todavia, é importante reiterar que essas competências atingem os estudantes do ensino básico e infantil. Os estudantes do Ensino Médio pesquisados integram esse novo conceito difundido pelas políticas educacionais no contexto econômico atual. Ideias como meritocracia são amplamente difundidas e o discurso da autogestão, da empatia, do sucesso na vida escolar, da empregabilidade, são valores impostos pelo currículo. Contudo, as unidades escolares possuem a obrigatoriedade de seguir esses parâmetros educacionais.

De acordo com Ramos (2006), a pedagogia das competências é um meio entre a profissionalização e a forma pela qual a educação se reconstitui na contemporaneidade. A autora conclui que predomina uma educação do tipo liberal, ajustada ao plano econômico vigente e como ação integradora dos sujeitos às relações sociais de produção, reconfiguradas no plano econômico, na reestruturação produtiva do capital e no plano cultural, na pós modernidade: “[...] dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna” (RAMOS, 2006, p. 273).

Sobre a função da escola na reprodução das relações capitalistas e na perpetuação do discurso neoliberal, Ciavatta (2002, p. 128) acrescenta que

O que se observa é que, à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil.

O discurso meritocrático é difundido através das políticas educacionais, bem como pelo forte apelo ao desenvolvimento socioemocional. Reiteramos que, de forma alguma, defendemos que seja um equívoco os educadores trabalharem empatia, mas acreditamos em uma educação que seja libertadora e que apresente as ferramentas necessárias para a compreensão da realidade objetiva e material dos estudantes enquanto integrantes da classe trabalhadora. Uma educação pautada em competências socioemocionais colabora com o discurso neoliberal dentro das escolas, o qual projeta a responsabilidade do fracasso escolar aos educadores. Conseqüentemente, o problema do desemprego também recai sobre os jovens, que também são culpados pelo fracasso individual.

Segundo Laval (2019, p. 43), os valores sociais dados a um indivíduo, no período neoliberal, são valores frouxos e imprecisos; isto é, para o autor a formação universitária ou escolar já não são relevantes para o reconhecimento social. O autor afirma que o saber é rígido e não corresponde aos novos paradigmas empresariais de adaptabilidade permanente. Assim, de acordo com Laval (2019):

[...] O enfraquecimento do valor simbólico dos diplomas, a implantação de práticas de avaliação das competências mais próximas das situações profissionais e a influência das empresas sobre determinação dos conteúdos

da formação participam desse processo quase ontológico de instauração da insegurança nos trabalhadores [...] Em resumo o valor social dos indivíduos corre o risco de depender cada vez mais das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará da forma menos institucional, menos “formal” possível. O trabalho se iguala cada vez mais a uma mercadoria como qualquer outra, perdendo ao mesmo tempo sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas (LAVAL, 2019, p. 43).

As ideias pedagógicas preconizadas pela pedagogia das competências são estruturadas pelos ditames econômicos. Propaga-se, implicitamente, pelas teorias pedagógicas do aprender a aprender, o esvaziamento da escola, do saber e do conhecimento produzidos pelo ser humano, porque o mercado exige determinadas competências para que o profissional se requalifique. Todavia, esse processo de esvaziamento é ruim para a classe trabalhadora, na medida em que o indivíduo perde sua capacidade de abstração e, conseqüentemente, da compreensão das contradições do sistema capitalista, visto que o trabalhador veste a camisa da empresa. Assim, a competitividade entre empresas e o individual se acirrou e o trabalhador não enxerga os outros trabalhadores como explorados, mas como inimigos. Assim, a coesão da classe trabalhadora se esvai, dificultando as lutas por direitos.

Ocorreram grandes transformações em períodos subsequentes às crises estruturais do capitalismo, sejam na base produtiva ou nas relações sociais. De um lado, a classe trabalhadora e de outro lado a classe detentora dos meios de produção, a burguesia. Nesse sentido, as relações sociais existentes são transformadas de acordo com o cenário econômico. Em tempos de crise econômica os trabalhadores sofrem os efeitos da superexploração e suas perdas salariais são evidentes, aumentando a desigualdade social e a pobreza dos trabalhadores, inversamente proporcional ao aumento dos lucros obtidos pelos burgueses.

Na medida em que a conta das crises econômicas se impõe sobre a classe trabalhadora a partir das sucessivas crises do capital, os trabalhadores sofrem as conseqüências, ao ver seus rendimentos diminuindo e, em contrapartida, a ampliação da exploração dos donos do capital. Taffarel e Beltrão (2019) apontam para esse fenômeno:

Os ajustes fundo monetarista são respostas oferecidas às crises anteriores, contudo, são também, via de regra, as causas das crises posteriores, que por sua vez são ainda maiores. Em resumo, as medidas adotadas visam a recomposição das condições que permitem a valorização do capital, destravando os obstáculos para a sua rentabilidade, e a abertura de novos espaços para a acumulação privada. Contudo os mesmos problemas são encontrados em um futuro próximo [...] (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019, p. 106).

A resposta do capital às crises cíclicas recai diretamente sobre os trabalhadores. E, à medida que se agravam as contradições e a perda de capital, o capitalismo adia seu fim e amplia a exploração da classe trabalhadora. A burguesia, nesse sentido, se recompõe com um único objetivo: aumentar seus lucros. Em tempos de reestruturação produtiva e substituição da mão de obra humana pelas máquinas, os trabalhadores se encontram diante de um dilema, pois a única coisa possível é a superação do capitalismo para a própria sobrevivência humana.

As principais mudanças na educação ocorridas no final do século XX objetivaram um trabalhador que se adaptasse às mudanças técnicas, um indivíduo flexível. Esse paradigma é a base do discurso propagado pelos formuladores de políticas educacionais, aliadas aos interesses da burguesia. Ao analisarmos o novo currículo paulista, evidencia-se os objetivos do governo no estado de São Paulo, sobretudo quando se trata de mercado de trabalho. A partir das transformações na base técnica do sistema capitalista, o direcionamento das políticas educacionais é pautado de acordo com as exigências do mercado de trabalho, no qual se exige do trabalhador que tenha flexibilidade, capacidade de multitarefa e que se adapte cada vez mais a essas mudanças:

Especificamente sobre a educação para o mundo do trabalho, faz-se necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos, preparando, assim, o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes. O trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações rupturas subjacentes, do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores (SÃO PAULO, 2020, p. 28).

Consta ainda no currículo o que se espera dos jovens para o futuro:

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem ao estudante a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver) no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (aprender a ser), bem como de desenvolver sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender) (SÃO PAULO, 2020, p. 28).

Em contrapartida à essas políticas educacionais presentes nos currículos paulistas e na própria BNCC, podemos citar Duarte (2001), pois o autor nos apresenta três mecanismos de

esvaziamento dos indivíduos presentes no capitalismo. Uma dessas formas apresentadas é “para que exista o capitalismo é necessária a separação entre o trabalho e o capital, isto é, o trabalhador passa a ser alguém que possui apenas sua força de trabalho e, para viver, precisa vendê-la ao capital” (DUARTE, 2001, p. 188).

O autor prossegue com sua análise e reafirma as formas com as quais o capitalismo perpetua o esvaziamento dos indivíduos:

O trabalhador, no capitalismo, cada vez mais deixa de ser alguém que possui capacidade de trabalho abstrata, geral, indiferente ao conteúdo concreto da atividade de trabalho e, portanto, capaz de adaptar-se às mudanças constantes do mercado de trabalho (DUARTE, 2001, p. 188).

No novo currículo paulista constam palavras-chave tais como “adaptação”, “aprender a situar-se entre as individualidades e diferenças”, o “respeito às diferenças”, “aprender a ser crítico”, “ter empatia”, “competências socioemocionais”. No entanto, pode-se observar que o objetivo do novo currículo do ensino médio no estado de São Paulo é o de legitimar o discurso neoliberal com as teorias pedagógicas de cunho pós-modernas. Assim, o “aprender a aprender” dificulta que o capitalismo seja desmascarado, pois um de seus objetivos finais é a produção, e a única mercadoria da qual dispõem os trabalhadores é sua força de trabalho. Nesse sentido, podemos afirmar que a individualidade se sobressai em detrimento do coletivo.

Com o avanço e o aprimoramento da tecnologia, a partir da década de 1990, concomitantemente ao período denominado globalização, observam-se mudanças na base técnica de produção. De acordo com Saviani (2010, p. 426),

[...] “Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretendem produzir. [...]”

Contudo, a “organização do trabalho”¹⁹ se mantém no sistema capitalista. De um lado, temos os proprietários dos meios de produção e compradores de mão de obra e, do outro lado,

¹⁹ Pinto (2013) aponta que a organização do trabalho foi incorporada pelo modo de produção capitalista e submetida aos interesses das classes envolvidas, sobretudo a partir da revolução industrial (século XVIII em diante).

os trabalhadores, os quais dispõem de uma única mercadoria para reprodução material: a força de trabalho. Independentemente, do período técnico, a organização do trabalho capitalista se perpetua, porém, ressalta-se que as mudanças nas bases de produção no capitalismo, ao longo da história, ocorrem de forma cíclica. As relações entre os homens são engendradas a partir da produção. No período atual, o Toyotismo está vigente na reestruturação produtiva, tendo substituído o modo de produção taylorista/fordista²⁰.

O Toyotismo se apoia em uma tecnologia leve e os trabalhadores se adequam a esta flexibilidade ou, utilizando um termo da moda, se flexibilizam e se transformam em polivalentes visando a produção em pequena escala para atender a demanda de nichos específicos do mercado. Além disso, podemos acrescentar o método *just in time*, que dispensava a formação de estoques. Nessa perspectiva, o trabalhador não necessita de estabilidade, pois, em tempos de meritocracia, ele deve competir com outro trabalhador por uma vaga em uma mesma empresa ou pelo cargo a ser ocupado (SAVIANI, 2010).

Os trabalhadores devem incorporar o discurso das empresas no seu cotidiano como uma questão de sobrevivência. O trabalhador tem que defender a empresa como se fosse uma camisa, um colaborador. Para finalizar, esses trabalhadores são contemplados por comissões ao final do mês, quando as empresas atingem a produtividade objetivada e os lucros almejados.

Dessa forma, a competitividade é estimulada dentro das empresas ou, até, das escolas, pois o discurso de um mercado competitivo está presente nos currículos. A competição entre os trabalhadores é um grande obstáculo para a unidade de classe, e a burguesia se utiliza dessa fragilidade para se perpetuar no poder, visto que dificulta a mobilização da classe trabalhadora. No campo educacional, a escola reproduz o discurso hegemônico, o do neoliberalismo e da meritocracia, quando impõe teorias pedagógicas hegemônicas, como o “aprender a aprender”:

[...] Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis [...] (SAVIANI, 2010, p. 430).

²⁰ O sistema Taylorista/fordista, segundo Pinto (2013, p. 38), consistia em elevar a especialização das atividades de trabalho a um plano de limitação e simplificação extremo, no qual o trabalhador torna-se um apêndice da máquina, repetindo os movimentos “tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto”.

É possível afirmar que a educação direcionada à classe trabalhadora, e, no caso específico, em Santa Eudóxia, na Escola Estadual em tela, está pautada nas teorias pedagógicas que são implementadas e aplicadas pelos trabalhadores da educação. Em um mercado cada vez mais competitivo, e com desemprego constante, sobretudo entre os jovens estudantes, o ensino médio assume este caráter de status para empregabilidade, inclusive para empregos precários. Os estudantes pesquisados estão inseridos em uma região de muita demanda por empregos, e, no caso do município de São Carlos, está inserido no que se denomina de região concentrada: uma região de produção tecnológica.

3.4 A REGIÃO CONCENTRADA E A DEMANDA POR TRABALHADORES QUALIFICADOS

As transformações nas relações sociais que se apoiam nas mudanças de base técnica, no modo de produção capitalista e na reestruturação produtiva, fazem parte do cotidiano dos trabalhadores e dos jovens no mundo do trabalho. Os estudantes pesquisados estão no estado de São Paulo, região concentrada do País, grande produtora de tecnologia e detentora de indústrias de ponta altamente tecnológicas, como a Embraer, na região de Araraquara.

O município de São Carlos, conhecido como capital da tecnologia, é parte integrante dessa região concentrada. Para Santos e Silveira (2010), a região concentrada é definida a partir da fluidez do espaço. Nessa direção, diversos fatores de produção podem se deslocar de um ponto ao outro sem perda de eficiência da economia dominante. Nesse sentido, nas regiões Sudeste e Sul, estão presentes a urbanização, a cientificização da agricultura, centros de pesquisa e ensino superior, há maior densidade de rodovias, ferrovias e bases materiais de telecomunicações e de teledetecção, com o que reduzem, na produção, “a ação direta sobre a natureza, substituída em larga proporção pela ação do trabalho sobre o trabalho, isto é, do trabalho vivo sobre o trabalho morto (SANTOS e SILVEIRA, 2010, p. 103).

Os autores concluem e apontam que “[...] a Região Concentrada é, por definição, uma área onde o espaço é fluido, podendo os diversos fatores de produção deslocar-se de um ponto a outro sem perda da eficiência da economia dominante” (SANTOS, SILVEIRA, 2010, p. 103).

Destaca-se, portanto, o eixo Rio-São Paulo, atravessando a região de São José dos campos até o interior do estado de São Paulo, passando por São Carlos. Na região concentrada, os avanços técnicos são bastante significativos, assim como os municípios nos quais há universidades públicas, detentoras de uma vasta produção de tecnologia de ponta, como a

UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), a USP (Universidade de São Paulo), a Unesp (Universidade Estadual de São Paulo) e o ITA (Instituto de Tecnologia Aeronáutica).

A região centro-sul engloba os estados do Sudeste, do Sul e parte da região Centro-Oeste do Brasil, além de ser a região mais populosa, concentrando pouco mais da metade de toda a população brasileira. Nesse sentido, há uma vasta demanda por emprego. São Paulo, especificamente, o estado com maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, concentra grande parte de toda a tecnologia produzida no país e indústrias diversas – automobilística, têxteis, eletrodomésticos de linha branca, petroquímica, aeronáutica etc.

No período atual, segundo Santos e Silveira (2010, p. 261), o meio técnico-científico-informacional caracteriza-se como um espaço de fluidez. Os autores discorrem sobre a fluidez do espaço e afirmam que “uma das características do presente período histórico é, em toda parte, a necessidade de criar condições para maior circulação dos homens, dos produtos, das mercadorias, do dinheiro, da informação, das ordens, etc.” Os autores diferenciam o espaço de acordo com critérios materiais, entre espaços de rapidez e espaços de lentidão:

Em princípio, os espaços de rapidez são, do ponto de vista material, os dotados de maior número de vias (e de vias com boa qualidade), de mais veículos privados (e de veículos mais modernos e velozes), de mais transportes públicos (com horários frequentes, convenientes e precisos e também mais baratos). Do ponto de vista social, os espaços de rapidez serão aqueles onde é maior a vida de relações, fruto da sua atividade econômica ou sociocultural, ou então zonas de passagem, respondendo a necessidades de uma circulação mais longínqua. Os espaços de rapidez e de lentidão se distinguem também em função da importância da divisão do trabalho, sobretudo quando ela é interna à região, e também da variedade e da densidade de consumos (SANTOS, SILVEIRA, 2010, p. 263).

Nesse sentido, conforme foi exposto no primeiro capítulo, surge a formação territorial da região, bem como o desenvolvimento do interior de São Paulo, a partir do desenvolvimento do café. Com a crise cafeeira, os cafeicultores investiram no processo de industrialização na capital do estado, São Paulo.

O município de São Carlos também possui indústrias e ficou conhecida nacionalmente como capital da tecnologia, pois é um polo tecnológico que se encontra em uma região estratégica, devido à facilidade de escoamento da produção de mercadorias, à presença de duas universidades públicas de excelência, a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e a USP (Universidade de São Paulo) e a empresas como Electrolux, Tecumseh, Faber Castell, Tapete e ParqTech.

Segundo Torkomian (1994), um polo tecnológico reflete o surgimento de empresas de alta tecnologia. O município de São Carlos conta com um parque tecnológico, o ParqTech, que produz tecnologia em formato de incubadoras²¹, impulsionado pela presença das universidades.

São Carlos integra o eixo de produção tecnológica, e, no contexto da divisão territorial do trabalho, se destaca na produção tecnológica nas áreas de tecnologia e informação, de saúde na área de física médica, habitação, automação e robótica, química fina, instrumentação eletrônica. Também se destaca a Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), vinculada ao Ministério da Agricultura, objetivando a produção de tecnologia no campo.

Os estudantes do Ensino Médio estão situados nesse contexto territorial e sua qualificação é exigida para ingressar nesse mercado de trabalho informacional e tecnológico. Contudo, para muitos desses estudantes de escolas públicas no município de São Carlos, o ingresso em cursos de excelência, como nas engenharias, por exemplo, é muito concorrido. Nesse sentido, temos uma contradição, pois, de acordo com os dados coletados, que serão analisados no terceiro capítulo, nenhum aluno egresso participante da pesquisa ingressou em uma Universidade Pública no município ou em outra região do país.

No entanto, há no município cursos técnicos que são oferecidos aos jovens, como os do Senai (Serviço de aprendizagem industrial) e do Senac (Serviço de aprendizagem comercial), facilitando-lhes a opção por um curso técnico, e com uma vantagem no tempo de duração desses cursos técnicos para entrar no mercado de trabalho. Contudo, esses jovens estão inseridos em uma região denominada por Santos e Silveira (2010) como técnica científica-informacional. Aqui, a informação e o conhecimento são difundidos pelas universidades presentes em todo esse eixo tecnológico, passando por São Carlos, Rio Claro, Araraquara, Campinas, com oferta de cursos de excelência.

O ingresso e a permanência em universidades públicas são mais difíceis para os estudantes de escolas públicas oriundos da classe trabalhadora, sobretudo para os jovens de Santa Eudóxia, entre os quais, de acordo com os dados do questionário aplicado, o interesse por seguir uma carreira acadêmica é baixo.

Destarte, ressalta-se que aos estudantes de ensino médio é direcionada uma formação humana aligeirada que objetiva formar trabalhadores polivalentes. Trabalhadores que se adaptam às mudanças técnicas no modo de produção e, no campo das relações sociais, trabalhadores amestrados, capazes de desenvolver determinadas habilidades, ágeis e com

²¹ De acordo com Torkomian (1994), uma incubadora é um prédio ou galpão industrial com módulos individuais e áreas de uso compartilhado, como salas e show-rooms. A incubadora oferece às empresas também serviços de consultoria, orientação administrativa, secretaria, segurança e divulgação.

iniciativa. Isso pode ser analisado nos currículos, como no caso do Currículo Paulista, e nas políticas educacionais impostas por diversos estados e municípios.

3.5 TRABALHO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS PARA O MERCADO DE TRABALHO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ALICE MADEIRA JOÃO FRANCISCO

Ao discutir as expectativas dos estudantes para o mercado de trabalho, é importante resgatar o conceito da categoria trabalho, dado que para os estudantes essa se assemelha à ideia de empregabilidade. Nesse sentido, a formação no Ensino Médio serve como status para o mercado de trabalho. Todavia, o currículo não possibilita essa discussão sobre a categoria trabalho, que acompanha o homem desde as comunidades primitivas, na transformação da natureza para se reproduzir materialmente de acordo com suas necessidades.

Frigotto (2006) aponta o trabalho como uma categoria “ontocriativa” da vida humana. Todavia, o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia, assim como a própria cultura, são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida.

De acordo com Frigotto (2006), a evolução dos instrumentos científico-técnicos é o que marca e distingue uma época e não aquilo que se produz:

[...] a ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela (p. 242).

O trabalho, de acordo com economistas, é a fonte de toda a riqueza, ao lado da natureza, a qual é encarregada de fornecer os materiais necessários para que o homem os converta em riqueza. Nesse sentido, o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, sendo responsável pela própria criação do homem (Engels, 1952).

Engels (1952) afirma que o desenvolvimento do cérebro e dos sentidos ao serviço dos homens, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram sobre o trabalho e a palavra, contribuindo com a evolução humana. O autor conclui que, quando o homem se separa definitivamente do macaco, o desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em graus diversos e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, [...] “mas avançando em seu conjunto a grandes passos,

consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem: a sociedade” (ENGELS, 1952, p. 7).

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. Frente a todas essas criações, que se manifestavam em primeiro lugar como produtos do cérebro e pareciam dominar as sociedades humanas, as produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, ficaram relegadas a segundo plano, tanto mais quanto numa fase mui to recuada do desenvolvimento da sociedade (por exemplo, já na família primitiva), a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela [...] (ENGELS, 1952, p. 10).

À luz desses conceitos, observamos que a categoria trabalho é um processo “ontocriativo”, no qual o homem se reproduz materialmente, e produz a sua existência, partindo da ideia central de que ele vive em sociedades que avançam no decorrer da história, com o uso de diferentes tecnologias. A descoberta do fogo, por exemplo, ou do bronze, do ferro, do metal e de todas as técnicas criadas a partir de suas necessidades.

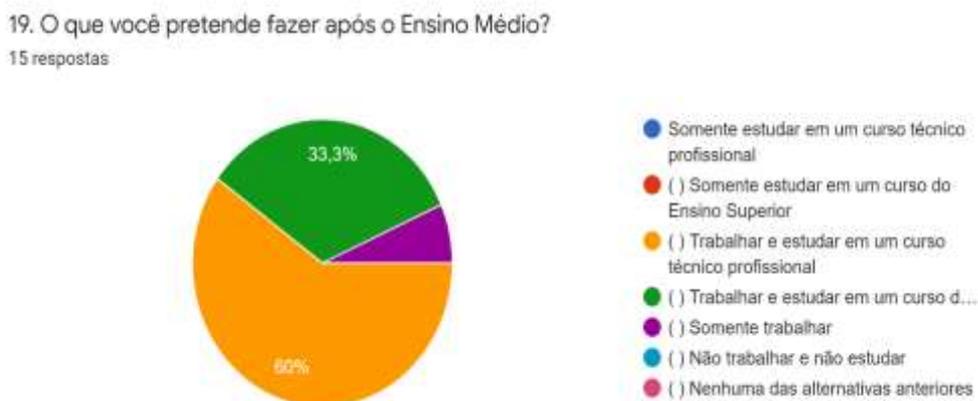
As ferramentas e os instrumentos são criados de acordo com as necessidades materiais e objetivas. Portanto, os avanços técnicos e a base técnica de produção estão em constante transformação.

Os estudantes pesquisados vivem em uma sociedade capitalista, portanto vendem sua força de trabalho. Nessa direção, ressaltamos que parte dos estudantes já trabalha nas fazendas auxiliando os pais no ofício. As técnicas de trabalho foram transmitidas pelos pais e seus filhos aprenderam trabalhando, em um processo educativo. Muitos ali dirigem tratores, semeiam e manuseiam máquinas, colocam cercas, sendo que esse processo não requer cursos específicos de aprendizagem.

Parte dos estudantes que participaram da presente pesquisa trabalha nas áreas urbanas, em supermercados, como repositores, manicures, secretárias. Geralmente, o interesse de muitos deles ao finalizar o Ensino Médio é o de obter um diploma para ingressarem prontamente no mercado de trabalho. De acordo com os dados obtidos, 60% dos alunos responderam que pretendiam trabalhar e estudar em um curso profissional. Outro dado importante é que 33% dos

alunos responderam que pretendiam trabalhar e estudar no Ensino Superior. Contudo, o mercado de trabalho torna-se evidente para os alunos ao final do Ensino Médio.

Figura 7: Expectativas após o término do Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria

Partindo do princípio de que a sociedade capitalista se divide em classes sociais e de acordo com os autores Neto, Santos e Nascimento (2017), temos como pressuposto que o conhecimento adquirido nas escolas é voltado para a formação de mão de obra barata. Nessa direção, os conhecimentos obtidos na Escola Estadual da pesquisa não fogem à lógica de reprodução capitalista:

Considerando as mudanças que foram ocorrendo ao longo da história devido às transições do comunismo primitivo, escravismo, feudalismo e capitalismo, nos quais os meios de produção foram passando por transformações significativas, notou-se que a educação também foi assumindo outras faces. Diante disso, a educação se dá a partir da organização do trabalho, do modo como se organizam as relações de produção, já que a educação visa à formação para inserção e permanência neste mercado. A sociedade capitalista é marcada pela dualidade estrutural que compõe a divisão do trabalho, a que podemos chamar de trabalho intelectual e trabalho manual (NETO, SANTOS, NASCIMENTO, 2017, p. 54).

A partir da discussão colocada pelos autores, podemos afirmar que a educação reproduz as contradições presentes no sistema capitalista. De acordo com as mudanças nos modos de produção no decorrer da história, a educação assume um papel importante e se alinha com políticas educacionais de interesse das classes hegemônicas. Logo, entende-se que a categoria trabalho, de acordo com Cassin, Botiglieri, Vale (2011), corresponde à:

[...] capacidade de dominação sobre a natureza é o que diferencia homens de animais. Ao contrário dos últimos, sujeitos às condições ambientais de sobrevivência, o homem, em certo momento, viu-se capaz de construir instrumentos e utilizá-los no atendimento de suas necessidades de alimentação, abrigo, etc., o que lhe possibilita o domínio de seu meio, bem como seu desenvolvimento físico e psíquico, distanciando-o consideravelmente daqueles que, até então, lhe eram muito semelhantes. A essa ação que propiciou tal realidade denominou-se *trabalho* (CASSIN, BOTIGLIERI, VALE, 2011, p. 44).

Os autores prosseguem e afirmam que:

Assim, para produzir o necessário para sua sobrevivência o homem trabalha e, para tanto, faz uso dos chamados *meios de produção*, que, por sua vez, são formados pelas ferramentas, ou *instrumentos de trabalho* e pela matéria a se constituir em produto, o *objeto de trabalho*. A esse conjunto, somada a *força de trabalho*, deu-se o nome de *forças produtivas* e, ao longo da história, tais forças têm se desenvolvido conforme o surgimento de novas necessidades, e o que tem diferenciado um modo de produção daquele que o antecede ou que o segue são as relações dos sujeitos com os meios de produção e entre si [...] (CASSIN, BOTIGLIERI, VALE, 2011, p. 44).

Parte desses estudantes integra a mão de obra presente nas fazendas no entorno do distrito e, por vezes, se submetem ao desgaste de trabalhos pesados, como aplicar agrotóxicos nas plantações de soja ou laranja. Assim, são explorados pelas elites agrárias da região e em troca recebem moradia. Entretanto, esses estudantes encontram grandes dificuldades para os estudos, pois inevitavelmente chegam cansados e desgastados pela forma de trabalho degradante durante o período oposto. Analisando o desenvolvimento das forças produtivas na sociedade capitalista, Marx (2004) aponta que:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

Ao afirmar que os jovens pesquisados estão inseridos na lógica capitalista, entendemos que são parte integrante da força produtiva. No entanto, subjetivamente, perdem a própria humanidade, pois fazem parte do que Marx (2004) denomina de trabalhador estranhado:

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta com um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a *objetificação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetificação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado-nacional como *desativação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetificação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entausserung*) (MARX, 2004, p. 80).

De forma geral, os estudantes do último ano do Ensino Médio são parte integrante da classe trabalhadora alienada e estranhada, pois se encontram diante de um dilema no ensino médio, visto que muitos estudam e trabalham em períodos opostos. Dessa forma, a problematização está pautada nas expectativas desses jovens em relação ao mercado de trabalho. Contudo, percebe-se o papel do ensino médio no cotidiano desses jovens, e conseqüentemente pela opção de dar seqüência aos estudos em universidades. A alienação e o fetiche do capital se encontram presentes, sobretudo subjetivamente, na vida dos trabalhadores – cujo objetivo é se apropriar das mercadorias que a própria classe trabalhadora produz –, mas eles não percebem o processo de objetificação ao qual estão sujeitos.

Marx (2004) discorre sobre as relações estabelecidas entre trabalhadores e o produto do trabalho, a mercadoria. Para o autor, quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando e gerando lucro, mais o mundo objetivo se torna poderoso, tornando o trabalhador cada vez mais pobre de si mesmo, pois seu mundo interior não lhe pertence. Nesse sentido, o trabalhador encerra sua vida no objeto, e, concomitantemente sua própria vida não lhe pertence, mas pertence ao objeto de sua própria produção.

O trabalhador se reproduz materialmente vendendo sua força de trabalho. Como o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho, ele está sujeito a qualquer forma de exploração. Como exemplo, temos os mineiros nas explorações de minerais, os agricultores que emitem agrotóxicos, assim como muitas outras formas precárias de subsistência. Enquanto a classe trabalhadora não se emancipar, a exploração de uma classe sobre a outra persistirá e os trabalhadores se sujeitaram a formas degradantes de trabalho, sejam elas formais ou na informalidade.

A revolução industrial estabeleceu a evolução do modo de produção manufatureiro para a maquinofatura. Nesse sentido, Engels (1975) descreve de forma magistral as situações degradantes às quais se submetiam os trabalhadores ingleses no contexto do capitalismo industrial. Se essa descrição não fosse datada, poderíamos confundi-la com uma descrição do trabalhador atual:

De facto, não eram homens, mas simples máquinas, trabalhando ao serviço dos poucos aristocratas que tinham até então dirigido a história; a revolução industrial levou simplesmente esta situação até ao seu fim lógico, reduzindo inteiramente os trabalhadores ao papel de simples máquinas, arrebatando-lhes os últimos vestígios de atividade independente, mas incitando-os, precisamente por essa razão, a pensar em exigir uma posição digna de seres humanos. Se em França isso tinha sido feito pela política, em Inglaterra foi a indústria e de uma maneira geral a evolução da sociedade burguesa – que arrastou no turbilhão da história das últimas classes mergulhadas na apatia no que respeita aos interesses universais da humanidade (ENGELS, 1975, p. 34).

Com a revolução industrial²², todo o conhecimento manual dos trabalhadores se esvai, contribuindo para a transformação do homem em apêndices das máquinas. No entanto, o marco temporal da pesquisa está atrelado ao desenvolvimento técnico e a mudanças produtivas entre os séculos XX e XXI, à acumulação flexível do capital com o aumento exponencial da precariedade do trabalhador.

A acumulação flexível, de acordo com Harvey (2008, p. 140), confronta-se com a rigidez do fordismo. O autor prossegue e afirma que a acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, nos mercados de trabalho, e dos produtos e padrões de consumo. Há muita evolução tecnológica e altas taxas de inovação comercial e organizacional.

Por outro lado, Antunes (2018) discorre sobre as contradições entre os avanços da tecnologia no século XXI e a superexploração do trabalho. O autor apresenta a demanda pelo consumo de *smartphones* e a extração de minérios para a produção desses instrumentos e assemelhados. Em tempos de trabalho online, segundo o autor, é vital recordar que o ponto de partida do trabalho digital se encontra no duro ofício realizado pelos mineiros, que se encontram nos países do hemisfério sul.

Nessa direção, o fetiche por aparelhos eletrônicos, como celulares de última geração, desencadeia uma alta demanda para o consumo desses aparelhos e de componentes eletrônicos em geral, o que, concomitantemente, aumenta a demanda por matéria prima, que se encontra em países do Sul global, como na Bolívia, no Brasil, e em países do continente africano.

Na Divisão Internacional do Trabalho (D.I.T) entre países centrais e periféricos, a classe trabalhadora em sua totalidade, mas sobretudo a de países ao sul do equador, está se sacrificando, se desumanizando cada vez mais à medida que a crise econômica avança, a

²² Saviani (2007, p. 159) aponta que essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. Para o autor, a dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. A revolução industrial traz a forma de organizar sistemas nacionais de ensino, sobretudo nos países centrais do capitalismo industrial, buscando generalizar a escola básica. O autor conclui que a Revolução Industrial corresponde a uma Revolução Educacional, pois a máquina é colocada no centro do processo produtivo e, conseqüentemente, a escola é tida como forma principal de dominação.

sempre adiada crise do capital. Os estudantes pesquisados passam por esse processo de superexploração quando se submetem a trabalhos informais em fazendas no entorno do distrito de Santa Eudóxia, ou quando se sujeitam a qualquer forma de trabalho informal, quando fazem “bicos”, uma forma de trabalho intermitente e sem nenhuma lei trabalhista para ampará-los, convertendo-se no que Braga (2017) denomina como precariados:

Em suma, a crise da globalização iniciada em 2008 foi um divisor de águas na política internacional, levando as classes dominantes do Norte global a recorrer ao intervencionismo estatal a fim de tentar estabilizar o sistema. No entanto, uma vez assegurado tal objetivo, voltaram à ofensiva sobre as classes subalternas com uma versão ainda mais crua do neoliberalismo. Os trabalhadores estão pagando a conta da crise por meio de rigorosos planos de austeridade e de padrões de vida cada dia mais baixos [...] (BRAGA, 2017, p. 22).

Na D.I.T, As empresas buscam territórios atrativos e mão de obra ainda mais barata, pois, historicamente, sempre objetivaram aumento de lucros e menos encargos trabalhistas. Desse modo, o Sul global passa a ser recolonizado mais intensamente ainda que antes. No entanto, não estamos aqui defendendo uma nova forma de proletariado ou uma subdivisão da classe trabalhadora, o precariado, pois a espoliação e superexploração da mais valia ocorre de maneira análoga aos avanços da globalização da crise, em sua totalidade. Logo, de acordo com Antunes (2018, p. 25):

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo em que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando.

Podemos afirmar que há também uma globalização da crise, visto que os períodos de crises econômicas ocorrem com menores intervalos de tempo desde o processo de reestruturação na década de 1970. Dialeticamente, com a globalização, obtivemos um avanço em tecnologia em menores intervalos de tempo, pois o conhecimento sobre nanotecnologia, eletroeletrônica, medicina, habitação, etc. avança e se expande.

Contudo, a extração de recursos minerais se amplia conseguintemente, e, com o consumo em alta, a fonte de matéria prima torna-se cada vez mais escassa,. Podemos concluir que a produção de novas tecnologias requer um aumento na extração de recursos naturais, causando destruição ambiental. Temos, ao mesmo tempo, a ampliação da extração da mais-valia²³, combinada ao aumento da produção de mercadorias e da produtividade dos trabalhadores, levando-os ao esgotamento.

Os efeitos nefastos do sistema capitalista recaem sobre a classe trabalhadora em sua totalidade, sobretudo no estudante de ensino médio. As perspectivas para o mercado de trabalho diminuem, pois o que se observa, diante dos resultados que serão apresentados no próximo capítulo, é que os pais desses estudantes se encontram desempregados, forçando-os a procurar por trabalhos concomitantemente ao ensino médio, dado que quase metade dos pesquisados trabalhava ou tinha trabalhado durante a conclusão do ensino médio.

Quando perguntados sobre a importância do ensino médio e sobre o que pensam sobre a qualidade de ensino público que obtiveram durante a formação escolar, muitos disseram que a formação no Ensino Médio é importante para conseguir um emprego. José²⁴ aponta isso em sua fala, quando perguntado sobre a importância do Ensino Médio em sua formação, ele diz: *“Sim, pois com Ensino Médio é mais fácil entrar no mercado de trabalho”*. Por outro lado, quando perguntado se a educação escolar recebida era atraente, o mesmo aluno diz que: *“Não muito, falta aprimorar o pensamento crítico do estudante, autonomia, incentivo”*.

Para José, a conclusão do Ensino Médio está atrelada ao mercado de trabalho, mas, por outro lado, o aluno sente a necessidade de aprimorar o pensamento crítico e sua própria autonomia. A educação dada no Ensino Médio, portanto, já não incentiva esses alunos, gerando descontentamento. Ao mesmo tempo, pelo caráter obrigatório, esses jovens são obrigados a concluí-lo para poder entrar no mercado de trabalho, que se transforma muito rapidamente. No caso dos estudantes participantes da pesquisa, o mercado de trabalho que se apresenta no município de São Carlos integra a região concentrada, portanto, qualificação é importante.

Os estudantes do Ensino Médio são parte integrante do processo de precarização do trabalho presente no século XXI. As relações sociais de produção são mediadas pelo trabalho. O capitalismo é tão perverso que dificulta a possibilidade de permanência dos jovens no Ensino Médio. Aqueles que conseguem finalizar essa etapa educacional apresentam grandes

²³ Marx (2012) aponta que a mais valia são as horas de sobretrabalho, em que os trabalhadores trabalham horas a mais, para além das horas necessárias de produção, e é assim que o burguês obtém seu lucro.

²⁴ Os nomes utilizados na presente pesquisa são fictícios, para preservar a identidade dos adolescentes.

dificuldades para entrar no mercado de trabalho, que requer conhecimento técnico informacional.

Nesse sentido, cabe problematizar a função da escola pública na formação desses estudantes. A dualidade educacional colabora com as desigualdades sociais do capitalismo. A escola, como aparelho ideológico, se firma com o discurso das classes hegemônicas, contribuindo para o discurso do trabalho, no Ensino Médio. Cabe ressaltar que o Estado é um comitê burguês. Segundo Marx (1998), os governos que o controlam são tutelados pelo grande capital, por empresários e pelo mercado financeiro. As escolas, como espaços de reprodução do discurso capitalista e das relações sociais, cumprem um papel para as elites, para que se perpetuem no poder e que seus lucros sejam assegurados. Portanto, para a classe trabalhadora, oferece-se uma educação com menos investimento e seguindo o processo de sucateamento.

De acordo com Lombardi (2011), cabe ressaltar que, para o marxismo, a educação deve ser analisada a partir do processo histórico, pois é uma dimensão da vida humana, que se transforma historicamente, articulando-se às transformações do modo em que a humanidade produz sua própria existência. Destarte, a educação ofertada pelas escolas estatais não pode ser entendida isoladamente e separada da vida social:

Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2011, p. 348).

Bezerra Neto (2013) nos remete à importância da discussão sobre o espaço que a classe trabalhadora ocupa nas escolas. Segundo o autor, desde a criação até o final do século XX, as escolas Federais e Estaduais brasileiras atenderam a uma pequena e privilegiada parcela da população, e que, quando a grande maioria da população começou a acessar à escola, era em condições de absoluta precariedade.

Nessa lógica, se apresenta a dualidade escolar, como já citado neste capítulo, pois, para a elite, há uma escola de qualidade e equipada e, para a classe trabalhadora, se direciona uma educação com baixíssimos investimentos. Isso ocorre porque, no contexto econômico neoliberal, a ordem é o enxugamento das políticas públicas para a educação, logo, as escolas públicas recebem menos investimentos, acarretando o seu sucateamento. Isso é uma grande contradição do neoliberalismo, porque o sistema educacional, por um lado, requer qualificar um trabalhador mais flexível através das competências e habilidades, preparado para enfrentar

as mudanças técnicas, e, por outro, o Estado diminui os investimentos, pois essas mudanças lhe exigem mais investimentos.

Para Bezerra Neto (2013):

Isto tem acontecido porque, via de regra, as propostas de educação sempre foram incipientes tanto para os habitantes das áreas rurais, quanto para aqueles que moram nas periferias das cidades, ou seja, para a classe trabalhadora em geral [...] (BEZERRA NETO, 2013, p. 13).

Destaca-se, como oposição à educação direcionada para a classe trabalhadora nas escolas estatais, a PHC (Pedagogia Histórico-Crítica). Uma educação como instrumento de emancipação para a classe trabalhadora, cujos objetivos perpassam a formação de indivíduos com consciência crítica, o acesso a todo o conhecimento produzido pela humanidade e que seja de interesse dos trabalhadores. A escola como aparelho ideológico cumpre um papel na sociedade de classes, e historicamente se transforma de acordo com as mudanças técnicas.

Na reestruturação produtiva do capital, a escola difunde a pedagogia do aprender a aprender, contribuindo para a perpetuação das elites no poder. A meritocracia é transmitida para os jovens estudantes, e nisso está o mérito da funcionalidade de uma escola, porque os indivíduos, no sistema capitalista, aceitam a ideia do fracasso pessoal como única resposta para os problemas em decorrência da desigualdade de classes. A classe trabalhadora permanece alijada, tal como acontece com os jovens estudantes do nosso estudo de caso, cuja análise de resultados apresentaremos no próximo capítulo, que também integram esta classe social.

4 OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL DE SANTA EUDÓXIA E SUAS EXPECTATIVAS DE TRABALHO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados da pesquisa de campo realizada com estudantes egressos do ensino médio da Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, localizada no distrito rural de Santa Eudóxia.

Devido à pandemia do covid19, a pesquisa foi realizada de forma remota, com a aplicação de um questionário por meio da ferramenta *Google* formulários. As questões norteadoras estão relacionadas: ao interesse dos estudantes em prosseguir com os estudos no ensino superior, às dificuldades que encontram para inserção no mercado de trabalho; ao grau de escolaridade dos pais ou familiares responsáveis; se o Ensino Médio é importante na vida dos estudantes; quais conteúdos aprendidos na escola são úteis na vida profissional; o que esperam enfrentar no mercado de trabalho após a conclusão no ensino médio; se se consideram preparados para o mercado de trabalho de acordo com a formação que obtiveram no ensino médio; quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes que estudam e trabalham em períodos opostos.

Ao longo do primeiro capítulo, apresentamos e contextualizamos o processo histórico de formação territorial e social do distrito de Santa Eudóxia. Lembramos, pois, que os estudantes pesquisados são filhos de pais trabalhadores, tanto no campo, como na cidade, que também sofrem os efeitos deletérios da precarização do trabalho. Constatamos os seguintes trabalhos: “serviços gerais”, operadores de máquinas agrícolas, campeiro, domésticas, soldador, cozinheira, metalúrgico, na fazenda como caseiros, autônomos ou desempregados. Cabe destacar que parte desses familiares estão aposentados ou são pensionistas.

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados coletados com dezesseis alunos egressos do Ensino Médio, sendo seis alunos residentes nas fazendas e dez alunos residentes no Distrito. Enviamos para cada aluno participante o questionário gerado pela ferramenta *Google* formulários. Ressaltamos ainda as dificuldades encontradas com os alunos moradores nas fazendas, pois é um longo caminho e o contato é difícil, sendo que um dos questionários foi respondido de forma presencial, com um aluno morador de fazenda. Os nomes utilizados são pseudônimos para preservar a identidade desses/as alunos e alunas que participaram do questionário enviado para a pesquisa, e os nomes mais utilizados para análise foram: Letícia, João, Micheli, Pedro, José, Douglas.

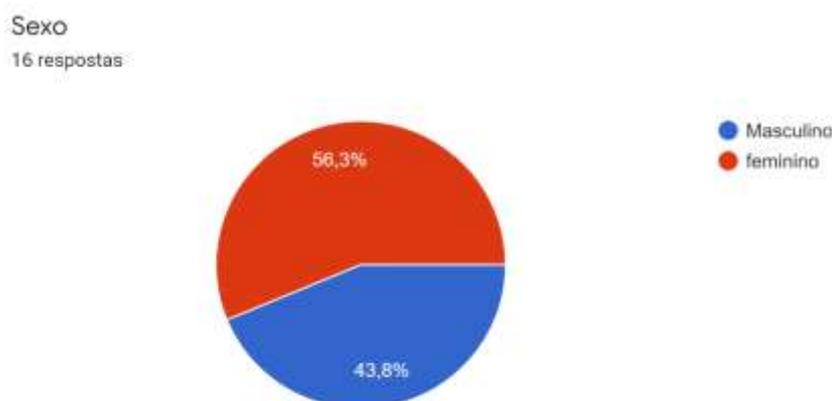
A princípio, no projeto, prevíamos realizar entrevistas presenciais com os jovens, mas não foi possível. Por isso, os estudantes participantes responderam os questionários pela internet. Encontramos dificuldades em relação aos participantes que residem em fazendas, pois eles não conseguem acessar à internet e não dispõem de ferramentas como celulares ou *notebooks*.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

As questões norteadoras da pesquisa aborda temas relacionados à escolaridade dos familiares e ao trabalho que exercem, sobre o que pensam os jovens pesquisados a respeito do ensino médio e da educação recebida na escola pública, quais as expectativas para o mercado de trabalho, se esses jovens almejam ingressar em universidades públicas ou particulares, além de questões ligadas à permanência em universidades caso seja efetuado o ingresso. O questionário aplicado é de caráter quantitativo e qualitativo, com questões objetivas e subjetivas, com dezesseis alunos egressos do ensino médio.

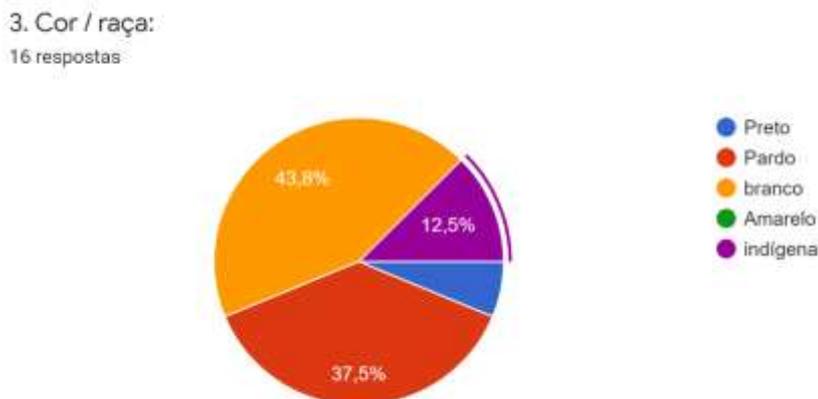
Nos gráficos a seguir apresentaremos os dados quantitativos dos resultados:

Figura 8: Idade dos pesquisados.



Fonte: Elaboração própria

Outro dado analisado é a cor/etnia, de forma autodeclarada. No destaque, podemos perceber que 12% desses alunos se autodeclaram como indígenas, pouco menos da metade dos alunos pesquisados são brancos e uma pequena parcela se autodeclara como negro.

Figura 9: Cor/Etnia dos pesquisados (autodeclaração).

Fonte: Elaboração própria

No primeiro capítulo, destacamos o processo histórico de formação das classes sociais presentes no distrito, e a sua formação étnica. Retomando o capítulo, destaca-se que os habitantes do distrito são oriundos da região Nordeste, dos negros que ali foram escravizados, e de migrantes italianos assalariados do café. Também havia na região grupos indígenas, como os Kaingang.

Esses jovens são parte integrante da população local de formação étnica e cultural bastante diversa. Acrescenta-se que são parte integrante da juventude, que Weisheimer (2009) coloca como categoria sociológica, pois, para o autor “um dos desafios colocados a quem estuda processos sociais protagonizados por jovens é dotar sua categoria central – a juventude – de maior precisão conceitual e analítica” (WEISHEIMER, 2009, p. 51).

O autor discute o marco temporal da juventude a partir da modernidade.

A juventude é uma categoria social que passa a se constituir e adquire o sentido atual a partir do advento da modernidade. Deste modo, cabe salientar que as percepções correntes sobre ela são, necessariamente, sociais, culturais e historicamente determinadas. Isto implica reconhecer que, mesmo que já existisse jovens nos períodos históricos anteriores, seus significados, características e papéis sociais eram bastante diversos do que se atribuem recentemente (WEISHEIMER, 2009, p. 51).

Acrescenta ainda que:

A modernidade corresponde ao período histórico inaugurado pelo desenvolvimento do capitalismo e a ascensão política da burguesia, que rompeu, definitivamente, com os laços do tradicionalismo. Entre as principais

características da modernidade, destacam-se as contínuas, rápidas e intensas transformações sociais, culturais e econômicas; ampliação da diferenciação social; espacialização e da relativa autonomia das instituições, assim como a crescente racionalização, burocratização e secularização da vida. Estas características encontram-se relacionadas com o surgimento da juventude. Nota-se que não é sem justificativas que os jovens são frequentemente adjetivados como modernos, como diferentes ou inovadores (WEISHEIMER, 2009, p. 52).

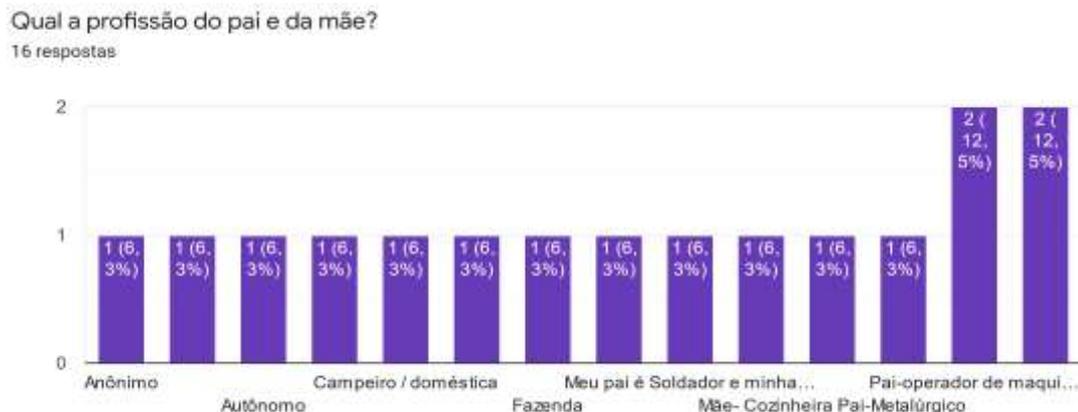
Sousa e Machado (2018) trazem essa discussão acerca do reconhecimento da juventude como categoria sociológica. Os autores problematizam a seguinte questão: para a sociedade a juventude se limita à faixa etária e a questões comportamentais. As autoras lembram que “somente nas últimas décadas é que vem se ampliando, no meio educacional, a compreensão da categoria jovem numa perspectiva de construção social e do jovem como sujeito social” (p. 586).

Nesse sentido, a juventude se constitui socialmente dentro do sistema capitalista e os jovens de Santa Eudóxia são partes integrantes da totalidade da juventude, seja rural ou urbana. No capítulo dois, discutimos a região em que esses jovens se encontram, a região concentrada, tendo como parte do eixo tecnológico o município de São Carlos. Logo, são moradores de uma área rural, mas que acessam a informações vindas de todas as partes do globo. Sendo assim, não se pode afirmar que residem em uma área totalmente isolada, dado que, através do acesso à internet, os jovens conseguem se conectar com qualquer lugar da cidade, do país ou do mundo.

A região concentrada, já apresentada, torna-se um fator condicionante em relação à expulsão desses familiares e dos jovens que ali residem, em Santa Eudóxia. Uma região muito competitiva em relação à oferta de empregos, devido à alta quantidade populacional presente em toda a região. A oferta de empregos para os moradores do distrito se restringe à área urbana de São Carlos. A área urbana do município torna-se uma opção, tanto para os familiares quanto para esses jovens participantes da nossa pesquisa.

Já, os moradores das fazendas do entorno trabalham para os donos dessas fazendas como “campeiros”, como foi colocado pelo aluno José ao responder o questionário. Entende-se campeiro como caseiros dessas fazendas, que, em troca de moradia e salário, ficam responsáveis pela produção e gerência local.

No gráfico abaixo, temos as profissões dos familiares apontadas pelos alunos no questionário:

Figura 10: Profissão dos familiares.

Fonte: Elaboração própria

Ao observarmos a figura 10, podemos destacar o trabalho dos familiares, tanto no campo quanto para aqueles que trabalham na cidade. Os estudantes moradores do campo citaram as seguintes formas de trabalho: o pai “campeiro”, a mãe doméstica, outro pesquisado aponta que os pais trabalham na fazenda como caseiros, e temos, ainda, operadores de máquinas agrícolas.

Já, os moradores do distrito apontaram o seguinte: trabalhadores de indústrias como soldadores, domésticas, pensionistas, autônomos, cozinheiras, metalúrgicos, auxiliar de limpeza e aposentados. Destaque para a fala da aluna Letícia, pois ela enfatizou o seguinte: “Minha mãe trabalha com serviços gerais. Com meu pai não tenho contato então não sei informar qual a profissão dele”.

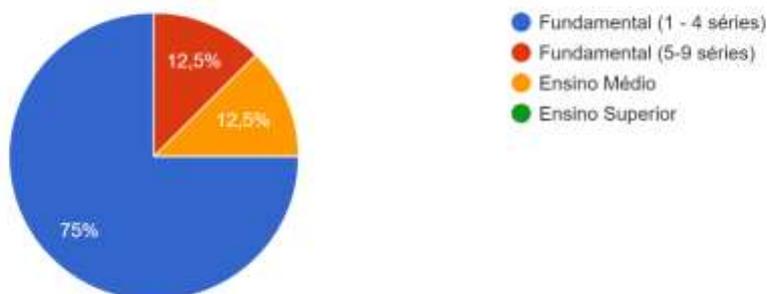
Diante da fala de Letícia podemos afirmar que o pai não é presente no seu convívio cotidiano, o que infelizmente é um cenário bastante conhecido pelo Brasil, a ausência da figura paterna. Nesse contexto, a mãe cumpre uma dupla função, sobrecarregando a mulher. Como professor da escola, observo que esse é um cenário recorrente, de pais separados, e muitas vezes a figura do pai é ausente.

As funções mencionadas no questionário não exigem alta escolaridade e isso pode ser observado pelo grau de instrução dos familiares, como pode ser observado nas figuras a seguir, quando perguntados sobre o grau de escolaridade do pai e da mãe:

Figura 11: Escolaridade do pai.

5. Qual a escolaridade do seu pai?

16 respostas

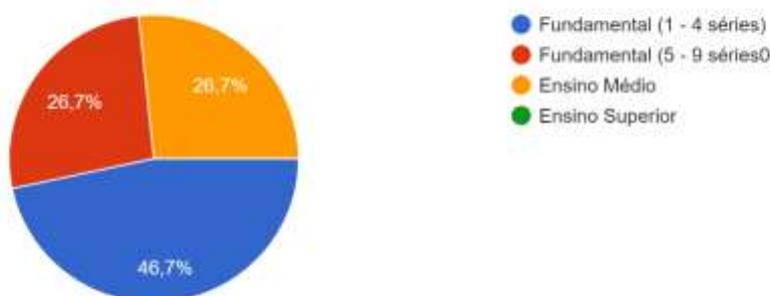


Fonte: Elaboração própria.

Figura 12: Escolaridade da mãe

Qual a escolaridade da sua mãe?

15 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Os pais possuem uma escolaridade menor do que as mães, pois 75% dos pesquisados disseram que os pais apresentam apenas o Ensino Fundamental I, enquanto 12% apresentam o Ensino Fundamental completo e 12% possuem o Ensino Médio. Já, cerca de 27% das mães dos pesquisados possuem o Ensino médio, 26% o fundamental completo e 26% o fundamental incompleto, do primeiro ao quinto ano.

Esses dados são surpreendentes e ao mesmo tempo corroboram a literatura estudada em relação à desigualdade social, econômica e cultural do Brasil. Não se constatou nenhum familiar com grau de escolaridade do Ensino Superior. No Brasil, a escolaridade também é um fator de desigualdade social, pois as famílias que possuem acesso ao Ensino Superior, dentro da

sociedade capitalista – separada entre trabalho intelectual e trabalho braçal – possuem mais oportunidades de trabalho. Nesse sentido, constatou-se que 35% desses familiares possuem Ensino Médio. Assim, esses dados comprovam a baixa escolaridade dos familiares.

A qualificação é determinante sobretudo no contexto do município, que se apresenta como capital da tecnologia. Ao analisarmos a escolaridade e o trabalho, podemos afirmar que os familiares não exercem profissões que exigem muita qualificação, como Ensino Superior.

A respeito dos dados obtidos, é importante ressaltar que tanto os familiares quanto os estudantes residentes do distrito de Santa Eudóxia e os moradores das fazendas do entorno são parte integrantes do sistema capitalista, que está alicerçado estruturalmente sobre o trabalho, como já foi discutido neste texto:

Nessa direção uma educação voltada para a emancipação humana é imprescindível, para que a classe trabalhadora compreenda em sua essência o funcionamento do sistema capitalista em sua totalidade, por isso a defesa de que todo o conhecimento produzido pela humanidade seja transmitido pelas escolas: Deste modo, ao pensar na educação para as pessoas que habitam o meio rural, é necessário pensar em uma **Teoria Educacional** que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelos homens no local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada às exigências práticas para a realização do trabalho agrícola. Noutras palavras, significa pensar e conceber uma escola unitária (ORSO, 2016, p. 100).

Nesse sentido, se os estudantes que residem nas fazendas optarem pela continuidade do ofício dos pais, isto é, se optarem em dar sequência à vida camponesa como caseiros ou “campeiros”, a educação para esses sujeitos se condiciona de forma unilateral, pois o conhecimento científico produzido pela humanidade não deve ser negado a esses jovens. SAVIANI (2016, p. 18) aponta que:

[...] Vemos, então, que o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinada em larga escala pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está já sobredeterminado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais. Isso significa que, além do meio físico, a criança nasce também predeterminada pelo meio cultural representado por um meio cultural representado por um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, suas expressões artísticas, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela se encaixa nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele.

Já, Castro (2011) defende uma educação voltada para o trabalho e o exercício da cidadania, no texto “Evolução e desigualdade na Educação Brasileira”, elaborado para a composição do relatório “Situação Social Brasileira Monitoramento das condições de vida”, realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisas e Economia Aplicado)

A educação, tendo como uma de suas formas de atuação mais importantes a escolarização, é um fator capaz de desenvolver nos indivíduos suas potencialidades ao permitir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como previsto na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Quando disseminada de forma universal é um dos mais importantes mecanismos para a promoção de oportunidades entre membros de um país. É ainda, mais importante em situações de alta desigualdade, quando então ganha maior relevo as responsabilidades do poder público (CASTRO, 2011, p. 140).

É possível observar, a partir dos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Estatística), que os dados dos familiares desempregados corroboram esses dados alarmantes do desemprego. Segundo o IBGE (2020), no Brasil, atualmente, há 13,2% de desempregados, totalizando 12,8 milhões de brasileiros. Outro dado relevante é o índice de informalidade, pois, a pesquisa PNAD (Pesquisa nacional por amostragem de domicílio) apontou que 30 milhões de brasileiros se mantêm na informalidade no trimestre de abril, maio e junho.

Sobre esse cenário de trabalho intermitente, também chamado de “uberização”, Antunes (2020) afirma que “a uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços” e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho” (p. 11).

Porém, um dado chama a nossa atenção: o da subutilização, pois temos no Brasil atualmente, no ano de 2020, segundo dados do IBGE (2020), cerca de 30 milhões de trabalhadores subutilizados e, fora da força de trabalhos, temos 70 milhões de brasileiros sendo o maior contingente da série segundo o instituto.

Observa-se, ainda, no ano de 2020, com a maior crise sanitária do século XXI, um avanço da precariedade laboral. Antunes (2020) explana essa condição no livro “Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0”:

Vimos que o mundo principiou, neste ano de 2020, de modo diferente. Se não bastasse a recessão econômica global e em curso acentuado no Brasil, já visualizávamos sinais de expressivo aumento dos índices de informalidade, precarização e desemprego, quer pela proliferação de uma miríade de trabalhos intermitentes, ocasionais, flexíveis etc., quer pelas formas abertas e ocultas de desemprego, subocupação e subutilização, todos contribuindo para

a ampliação dos níveis já abissais de desigualdade e miserabilidade social (ANTUNES, 2020, p. 11).

O Brasil adotou políticas de austeridade a partir de 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff, e nesses últimos anos o país passa por grande instabilidade política com a queda da presidenta petista. Michel Temer, do MDB assume o cargo de presidente até 2018. No ano seguinte temos a eleição de Jair Bolsonaro, com quem as políticas de austeridade, como redução das leis trabalhistas e reformas neoliberais iniciadas no governo Temer, permanecem e se aprofundam, como a reforma trabalhista, por exemplo.

Nesse cenário de crise estrutural, os trabalhadores sofrem os efeitos da crise, com a retirada de direitos. Hoje, no Brasil, temos um número elevado de brasileiros endividados, desempregados, subutilizados. Parte desses brasileiros compõe esta pesquisa, porque os efeitos deletérios do neoliberalismo estão presentes em todas as partes do território:

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias ações, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa de empregabilidade (GENTILI, 2002, p. 51).

O discurso meritocrático e a imposição do Estado mínimo preconizado pelos neoliberais se aceleram a partir do governo de Michel Temer (MDB) concomitante à globalização da crise. Internacionalmente, em 2008, ocorreu uma crise global do capital e Tonelo (2020, p. 141) problematiza uma grande questão acerca da crise de 2008: se seria um novo modelo de reestruturação produtiva do capital para adiar seu fim:

Não há dúvida de que os impactos da última década no mundo do trabalho que vão no sentido de aprofundar a reestruturação produtiva neoliberal foram as investidas do capital contra o trabalho de 2009-2010, particularmente na Europa, conhecidos como planos de austeridade. O fundamental da atuação em crises (em particular a Grande Depressão de 1929) está na resposta à crise, dada de forma mais ou menos coordenada, com políticas monetárias e fiscais ofensivas: de um lado os distintos governos injetando trilhões de dólares nas economias nacionais a fim de salvar bancos e grandes empresas – o que acabou por evitar um desenvolvimento depressivo da crise; de outro lado, uma política fiscal de arrocho, mecanismo decisivo para a manutenção do sistema financeiro e industrial, como a implementação dos chamados planos de austeridade na Europa (grande laboratório social dos primeiros anos da crise) (TONELO, 2020, p. 142).

A globalização traz benefícios, pois a tecnologia se expande além das fronteiras, mas, contraditoriamente, não atinge ao mesmo tempo todos os fragmentos de espaço da totalidade do globo: o Sul Global (Sudeste Asiático, África Subsaariana, América Latina). Porém, a crise sim se expande e atinge a todos os fragmentos de espaço. Partindo dessa premissa, os educandos da pesquisa são parte integrante desse cenário de crise global e, para analisar suas expectativas para o mercado de trabalho, é importante pensar e inseri-los no contexto do mercado de trabalho atual, em um cenário de crise econômica financeira global, a crise estrutural do sistema capitalista.

Por outro lado, temos a expansão dessa tecnologia, à qual nem todos na sociedade possuem acesso, mas o consumo de aparelhos eletrônicos torna-se cada vez mais comum entre os estudantes e seus familiares.

4.2 DADOS QUALITATIVOS: ALGUNS APONTAMENTOS

Diante dos dados coletados, observa-se que, para os estudantes que participaram da pesquisa e residem nas fazendas, a distância até a escola é de 30km, enquanto que para os alunos residentes no distrito, essa distância é menor. Logo, realizar quase 60km para ir e voltar da escola é bastante cansativo, mesmo com o transporte ofertado pela prefeitura, que, de acordo com Aguilar (2013):

Com relação à questão do transporte, percebeu-se que o município de São Carlos e suas vilas rurais – Água Vermelha e Santa Eudóxia, possuem convênio com as escolas estaduais para que as crianças das áreas rurais possam ser atendidas pelas escolas estaduais através do transporte rural (AGUILAR, 2013, p. 66).

Ainda segunda a autora, a partir de entrevistas para sua dissertação de mestrado, “Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos” (AGUILAR, 2013, p. 67), “Assim o transporte escolar além de manter por muito tempo, a criança no interior de uma condução, prejudicando o seu tempo de permanência na escola, coloca em perigo a vida desses alunos (AGUILAR, 2013, p. 67).

Nesse sentido, a autora conclui que:

O transporte rural, de acordo com diretores, professores, coordenadores pedagógicos e alunos, ajuda muito na vida das crianças que querem frequentar as escolas, mas muitas vezes por morarem nas fazendas tem um desgaste superior aos alunos que possuem escolas perto de suas residências (AGUILAR, 2013, p. 68).

Nessa direção, como apontado pela autora em sua pesquisa, quando adicionado o longo período de transporte ao tempo que esses alunos passam em sala de aula, pode-se concluir que passam um período muito grande fora de casa. Para os alunos do Ensino Médio que residem em fazendas da região, o ônibus realiza o trajeto e passa por diversas fazendas, de acordo com a pesquisa elaborada por Aguilar (2013) e, muitas vezes, esses alunos chegam muito tarde na casa dos pais.

Esse fator torna-se limitante em relação à aprendizagem, devido às longas horas de transporte, sobretudo para os alunos de Ensino Médio, porque somente estudam no período da manhã, pois a Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco não possui Ensino Médio no período oposto. Conseqüentemente, acordam mais cedo que os demais para se locomoverem desde a fazenda até a escola. Como, por exemplo, a aluna Letícia cita que, de sua casa na fazenda até a escola, são por volta de 60Km.

Destaca-se, assim, a relevância dos questionários para a pesquisa, pois por eles confirma-se o atual cenário econômico, de crises e incertezas em relação ao mercado de trabalho. As questões norteadoras qualitativas mostram a realidade desses jovens e o que pensam sobre o ensino médio, o conhecimento adquirido na escola, o mercado de trabalho, e o ensino superior. Quando perguntados sobre a importância do Ensino Médio, as respostas foram unânimes, pois para todos os pesquisados essa etapa escolar é importante, para além de sua obrigatoriedade.

Por outro lado, nessa mesma pergunta, os alunos afirmam ter interesse no mercado de trabalho. Portanto, para a maioria dos pesquisados, o Ensino Médio é fundamental para ingressar no mercado de trabalho. Constata-se, ainda, que apenas três dos pesquisados colocam o Ensino Superior como possibilidade, ainda que distante, como pode se observar na fala do pesquisado Pedro: *“Sem completar o Ensino Médio fica complicado de arrumar emprego, de prestar faculdade”*. Outra pesquisada, Ana, também coloca essa possibilidade: *“Sim. Além do que se aprende durante o Ensino Médio, dependendo do caminho que se quer seguir é fundamental a sua conclusão. Tanto para se ingressar em uma faculdade, quanto para se inserir no mercado de trabalho”*.

Nesse sentido, para esses alunos, a conclusão do ensino básico é importante, mas o desinteresse nas aulas, no cotidiano da escola se agrava na medida em que se aproximam do terceiro e último ano. Diante das respostas apresentadas pelos alunos, é possível observar alguns dos principais fatores que interferem no interesse pela escola. Em relação à atratividade do Ensino Médio, os dados não são positivos, pois, segundo a maioria dos alunos participantes, as respostas foram negativas quando perguntados se acham o Ensino Médio motivador, como podemos destacar em algumas das falas abaixo:

“Um pouco, o que mais afasta os alunos da escola é o desinteresse, a falta de pesquisa, atividades em grupos, alguns professores são desmotivados e a tecnologia tomou conta dos adolescentes” (LUIS, 2020)

“Não, sinceramente as condições de estudos são sem estímulo nenhum para pessoas da minha idade” (FERNANDA, 2020)

“Não muito, falta aprimorar o pensamento crítico do estudante, a Autonomia, incentivo” (PEDRO, 2020)

“Não, o ensino é muito precário e há muitas falhas” (LAIS, 2020)

Observam-se as críticas ao Ensino Médio e ao modelo de escola pública destinada a esses jovens, pois, segundo os próprios, a educação vem se tornando cada vez mais sucateada e, sobretudo, obsoleta. A escola não estimula mais os jovens e, para eles, esse modelo de escola é ultrapassado. É interessante perceber e analisar que eles possuem a percepção de que não recebem uma educação de qualidade e pouco atrativa.

Segundo o aluno Luís, ocorre um grande desinteresse por parte dos alunos, de modo algum é um modelo de escola que interessa a esses jovens. Ele acrescenta que a tecnologia tomou conta dos jovens, como já foi colocado neste capítulo, pois o uso de tecnologia se expande bem, como o acesso a jogos e a redes sociais.

As respostas das alunas Fernanda e Lais são semelhantes, pois elas destacam que a educação apresenta falhas e é precária, visto que não estimula o jovem da idade delas a estudar. Nesse sentido, a escola falha em cumprir com seu papel social, a educação. Como para os alunos não há estímulo por parte da escola, cabe repensar um outro modelo escolar, uma outra pedagogia, outros métodos, sem a obsolescência do modelo educacional atual, pautado na pedagogia das competências.

Para o aluno Pedro, *“falta aprimorar o pensamento crítico do estudante e a autonomia e o incentivo”*. Aqui podemos acrescentar à fala de Pedro a Pedagogia Histórico Crítica visto que, de acordo com Saviani (2016), *“A pedagogia histórico-crítica entende a educação como*

uma atividade mediadora no interior da prática social global” [...] (p. 22). O autor ainda acrescenta que:

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se de forma sincrética (SAVIANI, 2016, p. 23).

Logo, quando os alunos e os professores se encontram em escolas rurais ou urbanas, a organização social no modelo capitalista é preestabelecida. Os professores e os alunos se encontram enquanto integrantes de determinada classe social e econômica. O professor, enquanto integrante da classe trabalhadora, deveria apresentar uma visão concreta da realidade material e objetiva. Já, os alunos oriundos da classe trabalhadora apresentam uma visão da realidade material a partir da classe à qual pertencem. Porém, esses dois sujeitos integrantes da realidade material, o professor e o aluno, carregam também um processo cultural adquirido na sociedade da qual fazem parte:

Ora, trata-se, aí da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea. Dizer então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter a compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade (SAVIANI, 2016, p. 23).

Os educandos e os educadores nasceram em uma sociedade já preestabelecida, desse modo a realidade precede ao surgimento de ambos. Nesse sentido, Saviani (2016) conclui que:

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturado a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educa-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção (SAVIANI, 2016, p. 23).

Pensar em uma pedagogia voltada para a emancipação humana exige um trabalho árduo e profundo em relação àqueles que integram os quadros dos sistemas educacionais do país. Não podemos simplificar essa questão, pois o trabalho docente hoje é bastante precarizado. Ele se inicia pela própria formação docente no Ensino Superior, em seguida pela aprovação em concurso público e o ingresso numa dada instituição, na qual depois ocorre a jornada de trabalho. Além disso, um dos problemas que mais agrava a educação de qualidade é o salário dos professores, que mal dá para pagarem suas necessidades básicas, ao menos no estado de São Paulo, que se considera o mais “rico” do país.

Para Sampaio e Marin (2004),

Uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1210).

As autoras acrescentam ainda que:

A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracterizam. Dentre essas facetas destacamos carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professores/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1212).

A estrutura social e econômica já está estabelecida em uma determinada sociedade ou fragmento dela, como em Santa Eudóxia, o distrito analisado no presente trabalho. Nessa direção, quando analisamos os dados coletados, é possível observar um abismo entre aquilo que se aprende na escola e aquilo que é ensinado pelos educadores e por toda a equipe gestora. Conforme já discutido anteriormente, a educação para a classe trabalhadora é pautada em ensino de habilidades e competências, portanto, é uma educação voltada para o mercado de trabalho, seja formal ou informal.

Por isso, para mim enquanto professor da educação básica brasileira, ouvir um aluno reivindicar o seu espaço para que a sua própria educação seja uma educação crítica voltada para a sua autonomia, uma educação libertadora, é gratificante e demonstra que, apesar de não conhecer as teorias pedagógicas, ele percebe de uma maneira crítica a materialidade que está posta, afirmando-se contrário à educação que lhe foi ofertado.

A fala do aluno José, corrobora as questões teóricas. Mais uma vez, fica evidente o descontentamento com o currículo apresentado pela escola estudada quando o aluno diz que o Ensino Médio é pouco atraente pois “*Algumas matérias eu acho interessante e são super necessárias, mas algumas não tem necessidade alguma*”. Diante dessa fala, poderiam ficar alguns questionamentos, tais como: O que o aluno acharia interessante e necessário para ser trabalhado na escola? Quais são as necessidades que um adolescente demanda? Será que suas demandas seriam compatíveis com a sociedade em que estamos inseridos? Será que esse jovem tem conhecimento da necessidade dele se apropriar dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade?

Ao considerar a idade que ele tem, podemos entender como sendo algo natural apresentar desinteresse em algumas áreas, mas é importante reconhecer que todo o conhecimento produzido pela humanidade tem sua importância. Em outra resposta, a aluna Carol apresenta o seguinte questionamento quando perguntada se o Ensino Médio era atraente:

Não, acho que deveria sim ter todas as matérias, porém o número de aula variar de acordo com a carreira profissional que o estudante quer seguinte, por exemplo o estudante que quer ser físico, matemático, teria um maior número de aulas de matemática e física. Já aquele que quer fazer Marketing e Comunicação teria mais aulas de Português e Tecnologia, assim ficaria mais atrativo o Ensino Médio (CAROL, 2020).

Essa resposta elaborada pela aluna vai ao encontro das propostas do atual sistema de Ensino Médio no estado de São Paulo, direcionando os jovens para as áreas de seus interesses. A jovem estudante levanta um dado importante, que nos remete a uma discussão mais aprofundada a respeito da identidade do Ensino Médio. Segundo a aluna, o Ensino Médio deve ser direcionado aos jovens de acordo com a carreira profissional de sua escolha, portanto, para se tornar atraente, o Ensino Médio deve ser mais enxuto quanto ao número de matérias.

Os debates sobre a atratividade e a identidade do Ensino Médio, sobretudo após seu caráter obrigatório, são fundamentais em um período em que os jovens já não se sentem mais atraídos pela escola. Assim, esse debate demanda discussões aprofundadas acerca da sua finalidade, de acordo com os interesses dos jovens, pois eles não são questionados sobre que tipo de escola desejam. Nesse sentido, Krawczyk (2014) aponta que:

No Brasil, a inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica e sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento pela sociedade de sua importância. E aqui estamos falando de importância política (é inaceitável um país com tamanha desigualdade educacional), social (a demanda por cada

vez maior grau de certificação para os mesmos trabalhos) e econômica (novas demandas no mercado de trabalho e necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário internacional) (KRAWCZYK, 2014, p. 77).

A autora acrescenta ainda que:

A polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse ensino nos diferentes países (KRAWCZYK, 2014, p. 79).

Apesar de ser uma temática polêmica, devido às acaloradas discussões por parte de educadores organizados, universidades, e economistas que estão à frente da estruturação das teorias pedagógicas, os estudantes não são questionados a respeito do modelo educacional que eles acham atraentes, tal como foi colocado pela aluna Carol acima.

Outra questão importante para ser abordada é a tecnologia. Muitos dos educadores e dos educandos na cidade em que a pesquisa foi feita têm acesso a internet. No entanto, o modelo de ensino apresentado em determinadas regiões é obsoleto. Podemos citar, como exemplo, as escolas da diretoria de ensino de São Carlos, a chamada “capital da tecnologia”, e um questionamento que pode ser feito é se o acesso à internet foi universalizado para todos os municípios, uma vez que já que temos tecnologia sendo produzida.

Os alunos sabem da importância da tecnologia, pois muitos, segundo os dados quantitativos, apresentam idade entre 16 e 18 anos. Isto é, nasceram no século XXI em plena implementação das tecnologias, com o advento da internet por exemplo, logo nasceram quando os seus familiares possivelmente já tinham contato com essas tecnologias.

Hoje, estamos em meio à chamada Terceira Revolução Industrial, provocada pelo papel central que a microeletrônica e a tecnologia da informação assumiram nos sistemas de produção e na maneira como as pessoas se relacionam. Vivemos um período de transformações aceleradas, que trazem novas expressões de poder, mudanças na maneira de produzir, nas relações de trabalho, na sociabilidade e na vida cotidiana, além de novas configurações nas relações internacionais (KRAWCZYK, 2014, p. 80).

Os obstáculos são inúmeros para os alunos de Ensino Médio das escolas públicas. Quando pensamos em reestruturação produtiva, esses obstáculos se ampliam, pois, já no ensino médio, muitos desses jovens trabalhavam ou tinham trabalhado. Quando perguntados se

trabalhavam concomitantemente ao ensino médio, obtemos as seguintes respostas: João (2020) “Trabalhava de Menor Aprendiz na Câmara Municipal de São Carlos e hoje trabalho de garçom no restaurante universal”; Carol (2020) “Em mercados ou como secretária”; “Leticia (2020) “Auxiliar administrativo”; Michelli (2020) “trabalhava na UFSCar”.

Dos 16 alunos que responderam, apenas 2 não trabalhavam enquanto cursavam o Ensino Médio. Portanto, a maioria dos alunos que participaram do questionário trabalhavam e estudavam. Além dos dados coletados, podemos citar os dados nacionais de uma pesquisa elaborada pelo IBGE, cujo título é “Necessidade de Trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar”:

Necessidade de trabalhar, desinteresse e gravidez são os principais motivos que levam jovens brasileiros a abandonarem os estudos. Dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do país, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica. São 10,1 milhões nessa situação, entre os quais 58,3% homens e 41,7% mulheres. Destes, 71,7% eram pretos ou pardos e 27,3% eram brancos. Esses são alguns dados do segmento Educação da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que traça um cenário do setor educacional em 2019 (IBGE, 2020).

Ainda segundo a mesma pesquisa, foi citado o interesse pela procura do ensino técnico porque é mais atrativo:

Visto como uma das alternativas para tornar o ensino médio mais atrativo, o ensino técnico ainda chega a poucos. Em 2019, no Brasil dos 9,3 milhões de estudantes do ensino médio (regular ou da Educação de Jovens e Adultos – EJA), apenas 7,1% frequentava curso técnico de nível médio ou o curso de nível médio para formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O percentual apenas em cursos técnicos de nível médio (6,6%) foi estatisticamente semelhante ao percentual de 2018 (6,2%) (IBGE, 2020).

Esses dados apresentados pelo IBGE (2020) retratam um panorama em escala nacional e a real situação do país. O desemprego e a informalidade avançam pelo país, sobretudo entre os homens negros e pardos que fazem parte dessa realidade. Em escala local, também temos esse quadro quando os familiares perdem seus empregos e os jovens trabalham para complementar a renda – como foi observado nos dados coletados na nossa pesquisa, quando os alunos responderam se trabalhavam e estudavam concomitantemente.

A gravidez e o desinteresse são fatores que impedem que a maioria dos jovens pelo país concluam o ensino médio, segundo a pesquisa do IBGE (2020). O desinteresse aparece como uma categoria citada pelos estudantes da nossa pesquisa. Nesse sentido, o que se observa é a

desconexão entre as escolas e a realidade desses jovens estudantes, pois, ao analisarmos as respostas dos alunos, fica evidente que as escolas não são tão atraentes em seus métodos de ensino. No caso local, a Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco também reflete esse quadro de desinteresse.

Outro dado coletado é relacionado aos estudantes residentes nas fazendas do entorno que trabalhavam e estudavam, e que fazem parte desse percentual de jovens que estudam e trabalham, segundo os dados do IBGE (2020), sendo que os dados coletados em Santa Eudóxia corroboram esses números. Esses jovens auxiliam na produção agrícola das fazendas do entorno do distrito onde residem. O aluno José (2020), quando perguntado se trabalhava enquanto estudava, disse “*sim, trabalhava com meu pai no campo*”.

Sobre esses dados coletados, a respeito dos jovens estudantes que residem no campo, cabe aqui trazer os dados sobre essa realidade pelo país, segundo o “Resumo Técnico: Censo da Educação Básica (2019, p. 22)”:

Ao avaliar como o número de matrículas do ensino médio está distribuído em relação à localização, observa-se que a maioria das matrículas (95,5%) está localizada em escolas urbanas. Além disso, 96,2% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. A rede federal é a que apresenta, proporcionalmente, o maior número de matrículas localizadas na zona rural [...]

Segundo os dados apresentados pelo INEP (2019), temos os seguintes números de alunos matriculados na educação básica: na rede estadual são 6.407.109 matriculados na área urbana e 313.991 no campo; na rede federal temos 165.244 matriculados na área urbana e 26.279 na área rural; na rede municipal temos 41.948 matriculados na área urbana e 5.420 na área rural; e, ainda, na rede particular temos 956.649 matriculados na área urbana e 13.663 na área rural.

A Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco é uma dessas escolas públicas presentes no meio rural que atende à demanda de familiares que vivem no campo e trabalham no campo como caseiros – ou “campeiros” termo utilizado pelo aluno José (2020).

De acordo com os dados do INEP (2019), a Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco é uma das 28.558 escolas que ofertam ensino médio no país. Esse número de escolas com ensino médio teve um aumento expressivo no período de análise desses dados, 2013-2017. A rede pública teve um aumento de 4,5%, saindo de 19.416, em 2013, para 20.287. Logo, é expressivo o número de alunos matriculados nas redes públicas pelo país, segundo esse relatório.

A escola pública recebe a maior demanda de estudantes em escala nacional, estadual e municipal, pois é a escola pública, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, que oferta o maior número de vagas para os filhos e as filhas da classe trabalhadora, seja no campo ou na área urbana.

4.3 EXPECTATIVAS PARA O MERCADO DE TRABALHO

A escola pública oferta o maior número de vagas e essas vagas são destinadas a alunos de áreas rurais e áreas urbanas, como foi apresentado na pesquisa do subitem anterior. Analisaremos agora as expectativas para o mercado de trabalho quando perguntados sobre a importância do ensino médio na preparação profissional. Dos 16 alunos que responderam ao questionário, temos ao menos 4 alunos que residem em fazendas do entorno.

As perguntas analisadas foram norteadas pelas seguintes questões: importância do Ensino Médio para a preparação profissional e pessoal; como eles avaliam a formação que receberam no ensino médio público; o que os estudantes compreendem por mercado de trabalho; expectativas para o mercado de trabalho na capital da tecnologia; que tipo de emprego os estudantes gostariam de adquirir com o diploma de ensino médio; o que pensam sobre o ensino superior e quais as dificuldades que enfrentariam caso entrassem em uma universidade.

Quando perguntados sobre a avaliação que fazem sobre a formação obtida no ensino médio público para a preparação profissional e pessoal, temos as seguintes colocações dos estudantes participantes:

“Para saber algumas coisas básicas e suficiente para começarmos trabalhar” (JOSÉ, 2020)

“Ter no currículo a conclusão do Ensino Médio para ter chances maiores de trabalhos” (LETICIA, 2020)

“É preciso conhecimento, a escola mostra para nós alunos quais opções a nossa sociedade oferece, ela nos prepara. Tipo, é uma base para um Ensino Superior e para o mercado de trabalho, então acredito q é muito importante ter um ensino médio seja ele em escola pública ou particular”. (JOÃO, 2020)

“A importância é que boa parte do que se aprende no Ensino Médio, está se inserido dentro da sociedade. Saber se relacionar com pessoas que pensam de maneiras diferentes da sua é fundamental. Além de se poder ter um curso superior”. (MICHELI, 2020)

As duas primeiras respostas, de José e Leticia, correspondem às outras dadas pelo restante dos alunos que responderam ao questionário, dado que as duas respostas posteriores, de Micheli e João, estão de acordo com as competências e habilidades transmitidas em sala de aula, as que são preconizadas pelo currículo paulista, tema já tratado no capítulo 2.

A aluna Micheli aponta a importância de saber se relacionar com pessoas que pensam de maneiras diferentes, e essa resposta se estrutura em uma das competências socioemocionais, que se estabelece em “Projeto de Vida”, uma nova disciplina introduzida pelo currículo paulista. Não somos contrários às discussões em sala de aula sobre a importância de se respeitar quem pensa diferentemente, desde que haja conscientização sobre a realidade material em que se inserem os educandos e os educadores.

Destaca-se na fala de Micheli e João a importância do Ensino Médio para o ingresso no ensino superior, mas, segundo João (2020) “*É preciso conhecimento [...] Tipo é uma base para o ensino superior e para o mercado de trabalho*”. Nessa fala pode se observar a real importância do Ensino Superior para esse aluno de Ensino Médio. Essa etapa do ensino básico, o Ensino Médio, tem para alguns alunos uma dupla função: a de preparar para o mercado de trabalho ou para o ensino superior.

No entanto, pode se dizer que, na prática, isso não corresponde à funcionalidade do Ensino Médio nas escolas públicas, de acordo com o currículo escolar e as teorias pedagógicas do aprender a aprender. No currículo, temos um direcionamento voltado para o mercado de trabalho. Assim, quando a formação no Ensino Médio se restringe ao ingresso no mercado de trabalho, temos uma antecipação da autonomia desses jovens, e isso pode ser configurado como uma antecipação da vida social adulta.

A transição da juventude para a vida adulta se dá a partir da entrada no mercado de trabalho. Aqui, entendemos juventude a partir da leitura de WEISHEIMER (2009), como uma categoria sociológica. Juventude é um estágio para a entrada na vida social plena, que compõe uma “condição de relatividade: de direitos e deveres, de responsabilidades e independências mais amplas do que as crianças e não tão completas quanto à dos adultos” (ABRAMO, 1994, p. 11 *apud* WEISHEIMER). Ainda segundo Weisheimer:

O ingresso no trabalho permanece como elemento central desta transição, já que, através dele, os jovens começam a adquirir uma relativa autonomia perante a família de origem. Porém, é preciso lembrar que esta inserção profissional é precária entre eles, devido à fragilidade de sua posição social e, principalmente, por causa das relações de trabalho típicas do atual regime de acumulação flexível. Fatores estes que contribuem para agravar a situação ambígua da juventude. Além disto, numa conjuntura de crescente

flexibilização das relações de trabalho e precarização do emprego, a entrada dos jovens no mercado de trabalho passa a ser mais dificultada (2009, p. 76).

Infere-se que a maioria dos estudantes que responderam às perguntas da pesquisa entraram para a vida adulta, segundo a definição de Weisheimer (2009), a partir do momento em que surge a necessidade de entrar para o mercado de trabalho, mesmo que de forma precária, como foi colocado pelo autor e, também, já discutido em um capítulo anterior.

Aqui, ressaltamos outro dado importante, relacionado à avaliação que fazem sobre a formação obtida no ensino público, os alunos responderam de forma unânime de modo positivo e elogiaram os professores. No entanto, colocaram que deveriam ter se dedicado mais aos estudos, como é o caso da aluna Letícia (2020): “ *se eu tivesse aproveitado melhor teria aprendido mais com certeza*”. Para o aluno João, a avaliação do ensino público foi a seguinte:

“Não foi de toda ruim como o mundo sugere, mais por culpa minha mesmo por ter trabalhado na época e não ter focado nos estudos. Porém acho que também não focaria completamente, pois apesar de saber que Matemática, Física, Biologia, Química são importantes para a vida eu não tenho a menor vontade de aprender nada relacionado a isso por gosto mesmo, já as matérias que sempre gostei o ensino foi muito bom, pois aprendi quase tudo que passaram, isso mesmo eu aprendi não decorei não, aprendi” (JOÃO, 2020).

Outro dado importante é a compreensão que os estudantes possuem sobre o mercado de trabalho, ou o que segundo eles pode ser traduzido como mercado de trabalho. Aqui, temos as seguintes afirmações:

“Não muito, porém já dá pra saber que são muitas pessoas para poucas vagas e que hoje não vale de muito ter só um diploma se você não estiver experiência” (JOÃO, 2020)

“Meios de Oferta e procura de trabalho” (FELIPE, 2020)

“A disputa por empregos” (DOUGLAS, 2020)

As respostas foram consensuais entre os estudantes quando perguntados sobre a sua compreensão sobre mercado de trabalho. Nelas, trazem uma ideia bastante comum relacionada a trabalho, não como uma categoria de análise ontocriativa. Mesmo tendo a disciplina de sociologia como obrigatória, não concebem a ideia de trabalho no sistema capitalista, em que o ser humano submete a natureza, modificando-a para se reproduzir materialmente.

Destarte, os estudantes reconhecem a importância do trabalho e compreendem que no mercado de trabalho atual existem poucas vagas para uma demanda imensa de trabalhadores. Ademais, a experiência é um fator crucial para conseguir um emprego. Douglas, Felipe e João (2020) apontam ainda para uma disputa pelas vagas de empregos, relacionando-a com a falta de experiência. Nesse sentido, podemos afirmar que os estudantes possuem a consciência de que a demanda por empregos, no cenário atual, é bastante significativa, dado o contexto econômico em que estão inseridos. Nessa direção, cabe retomar a discussão acerca do sistema em que estão inseridas as escolas públicas do país, o sistema capitalista, e acerca das teorias pedagógicas que direcionam essas escolas, preconizadas pelo aprender a aprender:

A escola moderna surge no contexto capitalista e com o objetivo de domesticar moralmente e tecnicamente as massas para o trabalho explorado e a vida alienada. Desde seu surgimento até os dias atuais a escola moderna passa por transformações, mas nunca em sua estrutura essencial, mantendo sempre seu objetivo de manutenção da estrutura socioeconômica capitalista (KREUTZER, D'AGOSTINI, 2018, p. 217).

O modelo escolar em que se encontram esses jovens pesquisados é o modelo da pedagogia das competências, no contexto da reestruturação produtiva do capital. Para os autores,

A reconfiguração do trabalho leva a reconfiguração no plano pedagógico. De acordo com a nova perspectiva educacional capitalista, não é mais importante o ensino centrado nos conhecimentos disciplinares, mas sim competências específicas voltadas para o mercado de trabalho. [...] (KREUTZER, D'AGOSTINI, 2018, p. 217).

A Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco integra uma das 54 escolas estaduais presentes na diretoria de ensino da região de São Carlos (SÃO PAULO, 2021). O município, como foi descrito em um capítulo anterior, integra a região concentrada e foi nomeada de “capital da tecnologia”. O contexto territorial e econômico atual não favorece a muitos trabalhadores. Sobretudo os jovens pesquisados são desfavorecidos, pois se inserem no mercado de trabalho em um momento de crise estrutural do capitalismo, e isso se reflete na escala global e local, tendo como premissa de que o país integra a Divisão Internacional do Trabalho.

Outro aspecto que deve ser observado é o fato de o país pautar sua economia na produção primária, na produção das commodities. São Carlos e a região concentrada despontam como uma exceção dentro do território nacional, se comparadas à região centro-oeste, por exemplo, grande produtora de grãos e carne bovina. Na região concentrada há produção de

tecnologia de ponta e, no município de São Carlos, especificamente, existe o ParqTec, um espaço destinado à produção de tecnologia de ponta.

Ao se impor como capital da tecnologia na região concentrada, pode se concluir que parte da oferta de emprego no município é altamente qualificada. Por outro lado, também há empregos condicionados por uma inserção precarizada nesse mercado de trabalho, como foi colocado pelos alunos, ao responderem sobre o emprego dos seus familiares. Temos, como exemplo de empregos precarizados, os de “serviços gerais”.

Além de ter um grande contingente populacional e, portanto, uma demanda por emprego, o município de São Carlos está entre as 50 maiores cidades do Brasil (IBGE, 2021). Também apresenta três universidades, duas públicas, a UFSCar e a USP, e uma particular, a UNICEP. É importante ressaltar que os familiares desses estudantes pesquisados não cursaram o ensino superior, logo, caso consigam entrar em universidades talvez sejam os primeiros de suas famílias.

A seguir temos respostas a respeito dos alunos que responderam ter participado de algum vestibular, como ENEM, FUVEST, UNICEP, UNIARA ou curso técnico, as respostas foram divididas em 50% disseram que participaram do Enem e a outra metade diz que não participaram de nenhum desses vestibulares.

Quando perguntados se participarão de algum processo seletivo, foram quase unânimes e afirmaram que em 2021 pretendiam realizar a prova do Enem, apenas dois alunos disseram que não participariam de nenhuma prova de ingresso ao ensino superior: um aluno residente na fazenda e outro do distrito de Santa Eudóxia. Foi considerada, nas respostas dadas, a crise sanitária de Covid-19, visto que temos algumas respostas dadas pelos alunos participantes que mencionam essa questão: “Pretendo sim, eu pretendia participar do Enem esse ano (2020) mas por conta do covid-19 agora só ano que vem (2021)”; “Sim, se tudo se normalizar em 2021”.

Os alunos residentes das fazendas disseram que prestariam o Enem e que fariam os seguintes cursos: “Pode ser que futuramente eu preste para um curso técnico em agropecuária”; “Sim, algo voltado para agricultura ou agropecuária”. Nesse sentido, o interesse desses jovens se concentra em cursos voltados para aquilo em que já trabalham ou para o que visualizam os familiares fazerem na prática. Observa-se, portanto, a partir desses dados, pela opção por cursos ligada à prática agrícola, que os estudantes residentes em fazendas optam pela continuidade no trabalho de seus familiares. Assim, pode se inferir que tendem a permanecer nas fazendas, mas com um trabalho mais qualificado.

Kummer e Colognese (2013) discutem, em um artigo intitulado “Juventude rural no Brasil: entre ficar e partir”, o grande dilema da juventude camponesa, que deve escolher entre permanecer no meio rural ou migrar para as cidades. Ao longo do artigo, os autores problematizam questões ligadas a um questionário por eles aplicado, analisando depois essas questões respondidas pelos jovens pesquisados. Os autores concluem que

Campo e cidade fazem parte de um mesmo contexto capitalista de exploração e precarização da vida dos trabalhadores, sendo assim, a juventude trabalhadora urbana e camponesa se encontra em situações e questionamentos muito parecidos. A escola, tanto do campo quanto da cidade, uma vez que submetida às diretrizes e legislações nacionais que, por sua vez estão influenciadas pelas políticas liberais internacionais para a educação, carregam em si as demandas do capital. Uma parte relevante dos jovens do campo e da cidade agarram as oportunidades de educação existente para sobreviver às condições impostas pelo sistema capitalista, busca na educação a promessa de melhor se situar no mundo do trabalho. Mas ao mesmo tempo, a juventude de ambos os espaços geográficos dá sinais de que percebem as limitações do capital. (KUMMER, COLOGNESE, 2013, p. 230).

A conclusão dos autores corrobora partes da nossa pesquisa, pois, quando se pensa em quais expectativas possuem esses jovens para o mercado de trabalho, é importante ressaltar que são jovens que se situam em escolas em que o discurso liberal impera, sobretudo o da meritocracia. Nesse sentido, a juventude, enquanto categoria sociológica, integra a classe trabalhadora, pois são filhos de trabalhadores. As escolas, para o jovem do campo que reside no campo, ou para o jovem da cidade que reside na cidade, são direcionadas pelas mesmas políticas nacionais, estaduais ou municipais, no contexto neoliberal, através de políticas educacionais pautadas pelas habilidades e competências.

Quando analisado o questionário, é possível concluir que parte dos estudantes que responderam já se inserem no mercado de trabalho estruturado no sistema capitalista de mais-valia, juntamente com os seus familiares, seja no distrito, seja nas fazendas. No entanto, fazem parte de uma juventude que nasceu no século XXI e estão em contato com um mundo cada vez mais globalizado.

Ao se pensar na parcela da juventude residente no distrito rural, temos uma complexidade muito intensa, em que, segundo Weisheimer (2009),

A juventude não é apenas um produto da cultura; é ela mesma produtora desta. A conceituação de juventude incorpora assim critérios culturais, dando destaque à configuração de *culturas juvenis*. De certa maneira, esta

abordagem desenvolveu-se no âmbito da Antropologia do que no da Sociologia (WEISHEIMER, 2009, p. 78).

O autor ainda apresenta a tese de que no meio rural ou em regiões isoladas estão presentes elementos da cultura urbana, pois essa faz parte dos processos imateriais que compõem os fragmentos do espaço geográfico:

Como hoje em dia, até nas regiões mais isoladas, os meios de comunicação promovem a difusão da cultura jovem, ocorrem no seu bojo processos de hibridização que os jovens sentem de forma bastante intensa. Os pesquisadores que desenvolvem estudos sobre os jovens no meio rural identificam, com certa surpresa, neles, a utilização de signos juvenis tidos como urbanos. Deste modo, redundam interpretar este comportamento através da operação das categorias dicotômicas como cidade e campo ou urbano e rural. Neste sentido, a emergência da identidade juvenil no meio rural é pensada como resultado do processo de modernização do campo. Sob esta ótica, se isto não pôs fim às profundas diferenças entre os jovens rurais e urbanos, permitiu ao menos a convivência em um espaço social de práticas e valores que articulam seus elementos (WEISHEIMER (2009, p. 80).

De acordo com Weisheimer (2009), a juventude se totaliza a partir de jovens presentes no campo e na cidade, pois não existe dicotomia entre campo e cidade ou rural e urbano. Ambos fragmentos do território se inserem na D.I.T, portanto os jovens são categorizados pela sua inserção social no mercado de trabalho. Segundo o autor, há uma diversidade entre esses jovens e, mesmo inseridos no sistema capitalista enquanto classe trabalhadora, as subjetividades existem. Assim, quando pensamos sob essa ótica, para o jovem pesquisado que reside nas fazendas do entorno, optar pela permanência no campo é um direito.

Por outro lado, quando são questionados se possuem perspectiva de entrar em uma universidade pública ou particular, as respostas foram divididas. Por exemplo, quando o aluno Pedro, residente na fazenda, diz “*Não. O que eu quero não está na faculdade*”, mas parte das respostas foram em outra direção, pois afirmaram que gostariam de entrar em uma universidade pública ou tentariam entrar em uma universidade particular.

Pelos dados obtidos, é possível inferir que parte dos jovens residentes nas fazendas e no distrito de Santa Eudóxia ocupam seu tempo estudando pela manhã e trabalhando no período contrário. Diante desse quadro, podemos afirmar que para o jovem estudante e trabalhador é bastante desgastante trabalhar e estudar, um desgaste que lhe dificulta dedicar-se aos estudos e ingressar em uma universidade.

Quando questionados se o ensino obtido no Ensino Médio contribui para entrar em uma universidade, as respostas foram unânimes, pois todos afirmaram que sim, como, por exemplo, percebemos com as respostas a seguir:

“Sim, ele (o Ensino Médio) te dá uma base. Na minha escola os dois últimos anos algumas matérias eram voltadas para a preparação das provas do tipo Enem, Fuvest, Unicesp, Uniara ou ensino técnico” (JOÃO, 2020)

“Sim, porém poderia preparar mais pelo número de aulas em 3 anos os principais temas (que mais caem em vestibulares) deveriam ser bem aprofundados” (MICHELI, 2020)

“Sim, é preciso ter uma alfabetização, o conhecimento do que é uma universidade o que ela nos propõe, quais cursos nos identificamos mais...” (CAROL, 2020)

“Acredito que apesar do ensino não ser tão atraente assim vai da dedicação de cada aluno” (PEDRO, 2020)

É importante discutir as duas últimas respostas, a de Pedro e, sobretudo, a de Carol. Pedro, ao afirmar que o ensino não é atraente, reafirma uma questão já colocada no questionário, sobre se consideram o ensino atraente. Todavia, ele vai além, pois coloca a dedicação de cada aluno, como se o aluno fosse responsável pelo sucesso ou fracasso. A dedicação é uma condição importante para adquirir conhecimento, mas quando colocada no contexto meritocrático, o fracasso recai sobre o aluno.

Já Carol traz a ideia do conhecimento do que é uma universidade. Nessa direção, cabe problematizar a seguinte questão: esses jovens residentes do distrito conhecem o espaço da universidade? Quando ela coloca o que a universidade proporciona e com quais cursos possui mais afinidade, temos que ressaltar a distância da universidade desses jovens da capital da tecnologia.

Outra questão relevante é aquela direcionada à compreensão sobre permanência nas universidades e todos os seus custos, como moradia, alimentação, materiais. Para ela, temos as seguintes afirmações:

“Prestaria vestibulares para tentar ganhar uma bolsa, trabalharia para me manter pois meus familiares ainda não têm recursos para manter meus estudos numa universidade” (MICHELI, 2020)

“Seria bem difícil permanecer estudando, o acesso de ônibus é um pouco difícil e minha mãe não teria condições de manter os recursos do estudo” (CAROL, 2020)

“Eu acredito que não! Elas não teriam esse poder aquisitivo pois algo assim é de fato muito caro de se manter” (LETICIA, 2020)

“Teria uma quantia guardada e trabalharia nos horários livres para me manter” (LUCAS, 2020)

“Trabalhoso minha família não conseguiria me manter todos os anos” (PEDRO, 2020)

Ao analisar as respostas dadas pelos estudantes, percebe-se quais os obstáculos que enfrentariam caso ocorra o ingresso na universidade. Como são parte integrante da classe trabalhadora, manter-se em uma universidade não seria tão simples. As dificuldades se apresentam já no Ensino Médio, pois ingressam no mercado de trabalho enquanto estudam. Logo, a dedicação aos estudos no ensino superior estaria comprometida. Além disso, os seus familiares não teriam condições de arcar com os custos, como foi colocado pelos estudantes.

Nesse sentido, quando cursar o Ensino Superior se torna um grande desafio, segundo a realidade apresentada pelos estudantes, a próxima questão aborda as pretensões desses jovens relacionadas ao que fazer após o término do Ensino Médio. Parte dos alunos respondeu que continuaria estudando em um curso técnico ou no ensino superior e outra parte respondeu que seguiria a procura de emprego.

Quando questionados se pretendiam trabalhar após o ensino médio, as respostas foram as seguintes: *“fazenda”*; *“algo voltado para o agronegócio”*; *“agricultura ou agropecuária”*; *“arquitetura”*; *“logística”*; *“local que dê um bom dinheiro para fazer uma faculdade”*; *“administração ou auxiliar de escritório”*, *“publicidade ou jornalismo esportivo”*; *“lojas”*.

É importante ressaltar que os alunos residentes nas fazendas mencionaram trabalhos relacionados ao campo, portanto, o condicionante profissional perpassa a área onde residem. Algumas profissões citadas requerem cursar um ensino superior, logo, as expectativas para o mercado de trabalho se encontram na visão de seguir com a qualificação, mesmo com as dificuldades, já apresentadas em análises anteriores.

Decerto que as respostas são ambíguas, porque, ao mesmo tempo que apresentam os desafios de cursar o Ensino Superior, em outra questão apontam suas expectativas para o futuro. Entretanto, alguma das profissões listadas exigem ensino superior: *“Técnico em agropecuária”*; *“Assistente administrativo”*; *“Gostaria de ter um emprego na área de agronegócio”*; *“Geografia”*, *“Veterinário”*; *“Educação Física”*.

Como foi colocado pelos estudantes no questionário, a escola não os atrai devido a sua obsolescência. São jovens nascidos no século XXI, com a efervescência tecnológica sendo

propagada de forma intensa, com jogos para celulares, redes sociais, aplicativos, e todo um aparato tecnológico. Apesar de se situarem no campo ou no distrito, eles são parte integrante da juventude.

A escola pública se organiza de modo a reproduzir o discurso neoliberal, pela pedagogia das competências e habilidades e pela meritocracia. Ao analisar as respostas, fica evidente que os alunos se culpam pelo fracasso. Culpabilizam-se, afirmando que gostariam de ter estudado, que os professores eram excelentes, mas que eles não prestavam atenção nas aulas. Contudo, com a Pedagogia Histórico Crítica, se aplicada como instrumento de análise da realidade material e objetiva, esses alunos compreenderiam que são parte integrante da classe trabalhadora.

Nas duas últimas questões da pesquisa, eles também trazem apontamentos pertinentes. Uma das perguntas é relacionada ao que pensam sobre os motivos do alto índice de desemprego entre jovens, o que, segundo o aluno João (2020),

“Um pouco é por conta da tecnologia que substituiu muito a mão obra, outro pouco é porque não temos muitas oportunidades e as que temos é a área rural. Hoje eu trabalho com gado de exposições e leilão na fazenda Canaã, gado de qualidade, porém trabalho com isso por amor a fazenda mais tem gente lá que tem potencial de trabalhar num escritório de uma empresa boa mais tá ali por falta de oportunidade”.

A partir daquilo que o aluno João resume, é possível perceber que ele sofre os efeitos deletérios do avanço do capitalismo no campo, com a mecanização. Ele menciona que trabalha com gado na fazenda Canaã, e que os seus familiares trabalham para os donos dessa fazenda, que é uma das maiores da região. Ele menciona que há “*gente lá com potencial*”, mas ele mesmo não se inclui nessa categoria.

Diante dessa colocação, nos questionamos sobre o papel da escola presente no distrito: ela apenas reproduz o discurso neoliberal pelo qual os alunos são responsáveis pelo próprio fracasso? Por esse motivo, defendemos uma educação presente no campo sendo norteadada pela Pedagogia Histórico Crítica como contraponto ao modelo atual de políticas educacionais pautadas no aprender a aprender.

4.4 POR UMA OUTRA PEDAGOGIA, POR UMA OUTRA SOCIEDADE.

O último dado do questionário é a respeito de como avaliam a educação ofertada pela escola pública. Primeiramente, resgataremos a importância das escolas presentes no campo a partir de leituras: Educação para o Campo em discussão: Reflexões sobre o Programa Escola Ativa, de Bezerra Neto e Bezerra (2011); Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais, de Neto e Bezerra (2016). Nessa direção, a Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco não direciona a educação a partir de conteúdos específicos sobre o campo. Portanto, optamos por denominá-la como uma escola presente *no* campo e não *do* campo, pois, segundo ORSO (2016), a educação para a população presente no campo é importante, uma vez que

É evidente que todos os grupos ou frações sociais necessitam ser educados. Mas também é evidente que não devem receber uma educação específica, individual, particular, simplesmente pelo fato de serem trabalhadores do campo, homossexuais, barrageiros, ribeirinhos, portadores de deficiências ou de qualquer outra especificidade, ou de estarem situados num determinado espaço. Isso, em última instância, remeteria à compreensão de que a sociedade é composta por inúmeros segmentos sociais diferentes e esses, por diferentes indivíduos – portanto, que cada um deveria ter direito a um tipo de educação específica simplesmente porque possui algumas características específicas ou está situado num determinado lugar (ORSO, 2016, p. 96).

Segundo Neto e Bezerra (2011), a educação tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, quanto aos conteúdos aplicados nas escolas. Os autores apontam, ainda, que uma educação voltada para o trabalhador rural ou a educação voltada para os moradores do campo acompanham o debate educacional no país e que os defensores de uma educação específica para o campo apresentam essas discussões acerca das especificidades voltadas para este fragmento da totalidade, o meio rural:

[...] Dentre as principais discussões, aparece o debate trazido pelo movimento intitulado “Por uma educação do Campo”, encabeçado pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que tem proposto uma nova forma de educar a fração da classe trabalhadora que habita o campo, através de conteúdos específicos para o meio rural, fazendo a apologia de uma pedagogia que visa à fixação do homem do campo (NETO e BEZERRA, 2011, p. 101).

Os participantes da discussão acerca das especificidades do ensino, no movimento “Por uma educação do Campo”, congregam movimentos sociais que lutam pela terra e pela educação. São pesquisadores de universidades consagradas do país, além de organismos internacionais em defesa da educação em geral e da educação voltada para o campo. As ações

desse movimento têm conseguido muitos avanços quanto a políticas públicas para a educação do campo e se colocam como defensores dos povos do campo na pauta de discussão do poder público no Brasil. Nisso está o grande mérito da atuação do movimento “Por uma educação do Campo” (BEZERRA NETO, BEZERRA, 2011).

A partir das leituras apresentadas, entendemos que os conteúdos ofertados na Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco coincidem com os conteúdos voltados para as escolas presentes na área urbana. Portanto, a base epistemológica desses conteúdos foi direcionada pela pedagogia das competências, que independe do local onde se encontram as escolas, no caso em tela, uma escola estadual no campo:

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como sua participação na vida da sociedade [...] (SAVIANI, 2010, p. 438).

No entanto, é essencial a presença de escolas no campo, porque se há demanda em qualquer lugar, mesmo nos lugares mais remotos, o poder público tem a obrigação de estar presente, seja através das escolas, creches, hospitais, etc. O distrito de Santa Eudóxia apresenta demanda por vagas, pois ir e vir todo dia do distrito para a área urbana do município pressupõe um gasto muito grande para os alunos.

Quando questionados sobre a qualidade da educação recebida no ensino público, os alunos foram unânimes em reconhecer a importância da escola, como podemos observar a seguir:

“Só não aprendi mais por falta de vontade e me arrependo, mas não posso reclamar pois aprendi muitas coisas, coisas que me ajudaram no meu atual trabalho e em outros trabalhos” (JOÃO, 2020)

“Suficiente para sairmos da escola prontos pra trabalhar, não em todas as áreas, mas em áreas que não obrigam a faculdade” (MICHELI, 2020)

“Foi boa mais poderia ter sido melhor se tivéssemos mais recurso do estado, e se nós estudantes nos esforçarmos mais” (CAROL, 2020)

Diante dessas colocações elaboradas pelos alunos, fica evidente que a educação recebida foi importante para eles, apesar de se queixarem da falta de interesse que tiveram ao longo da sua formação acadêmica. Contudo, através dos dados apresentados, também fica claro que associam a escola ao mercado de trabalho, pois, de acordo com os dados anteriores, podemos afirmar que muitos já trabalhavam e estudavam e que o discurso apresentado pelos currículos corrobora o discurso neoliberal.

A estudante Carol aponta que a educação poderia ter sido melhor caso o Estado lhe destinasse mais recursos e se houvesse um esforço maior dos alunos. O esforço é importante para os alunos, assim como a dedicação aos estudos, mas, quando se trata de escola pública, o esforço não deve ser a única condição para o sucesso.

Como já mencionamos, o esforço, assim como o fracasso, recai sobre os alunos. O processo de individualização se faz cada vez mais presente, visto que, no contexto atual, a sociedade se apresenta com a ideia do individual em detrimento do coletivo. O indivíduo, portanto, pelo seu mérito, buscará o sucesso e a sua própria felicidade.

Quanto às expectativas dos alunos em relação ao mercado de trabalho, as respostas foram diversificadas, mas apontaram para o esforço em sala de aula para buscar um trabalho. Enquanto ao ensino superior, descreveram as dificuldades enfrentadas caso ocorra o ingresso nos vestibulares. Entretanto, quando se trata do contexto atual, o neoliberalismo, a escola prepara para um mercado de trabalho de forma precária.

De acordo com Laval (2019),

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (p. 29).

O autor conclui seu raciocínio com a seguinte afirmação sobre as escolas:

Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação entre escola e economia em um sentido radicalmente utilitarista: de um lado, a forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado; de outro, o papel cada vez mais determinante da qualificação do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços. As organizações internacionais de ideologia liberal, nesse aspecto acompanhadas da maioria dos governos desenvolvidos (que incentivam essa concepção de escola), transformaram a competitividade no axioma dominante dos sistemas educacionais:

Competitividade econômica é também competitividade do sistema educacional [...] (LAVAL, 2019, p. 29).

O sistema econômico capitalista estrutura-se pela competitividade entre empresas, e em menor escala, entre indivíduos. Seguindo essa linha de raciocínio, percebemos que a competitividade também está presente nas escolas; afinal, o discurso neoliberal perpassa os currículos escolares, como mostra o “São Paulo Faz Escola”. Logo, os indivíduos são competitivos, com um pensamento que dificulta a organização política da classe trabalhadora, seja a do campo ou a da cidade. Nesse contexto, é importante defender as Teorias Educacionais contra-hegemônicas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, cuja fundamentação se encontra na transformação radical e profunda da sociedade.

Nesse sentido, Orso (2016) destaca que

A Pedagogia Histórico Crítica não se reduz a uma metodologia, nem a uma didática, ainda que também pressuponha uma metodologia e uma didática. Mas ela é muito mais do que isso. É uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade. Trata-se de uma Teoria Pedagógica Transformadora, de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade. [...] (ORSO, 2016, p. 108)

Orso (2016) conclui que trabalhar na perspectiva da PHC como teoria pedagógica revolucionária pressupõe o domínio dos conteúdos, o conhecimento da PHC, o domínio do método materialista histórico-dialético, o conhecimento do funcionamento da sociedade e o compromisso com outro projeto de educação e de sociedade, além de assumir uma perspectiva crítica e revolucionária:

[...] Portanto, a questão é trabalhar de tal modo com os conteúdos, com as metodologias e com o método, que os conhecimentos permitam compreender o mundo, a história e a si mesmos, e agir de tal maneira que a educação permita se revolucionar e transformar a si própria, os indivíduos e o mundo (ORSO, 2016, p. 112).

Orso (2016) corrobora nossa perspectiva, pela qual, mesmo diante das dificuldades apresentadas e impostas pelo sistema econômico e o educacional, é necessário ter ousadia para enfrentar um sistema de opressão. Seguiremos com nosso objetivo através da PHC e, de maneira ampla, tentando compreender a essência do sistema econômico, porque a única forma de transformar a si mesmo e ao sistema é através da compreensão do que é este sistema e para onde seguiremos no nosso caminho.

Tanto os educadores, quanto os jovens pesquisados, são partes integrantes da classe trabalhadora que é oprimida por um sistema que objetiva cada vez mais a individualidade em detrimento do coletivo. O ensino pelas competências e habilidades limita o entendimento do mundo e do conhecimento produzido pela humanidade, porque o ensino torna-se pontual e voltado para o mercado de trabalho. É possível observar isso diante das respostas dos estudantes pesquisados, pois, para eles, o mercado de trabalho se inicia antes mesmo de completarem o ensino médio e a inserção se dá de maneira precária. A PHC nos dá pistas para enfrentar esse sistema educacional hegemônico. Nesse sentido, Orso conclui que

Ela própria nasceu da crítica às pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas, assim como a crítica ao mundo em que estamos inseridos. As críticas, quando assimiladas e incorporadas, permitem avaliar e reavaliar o trabalho, melhorar o projeto, aperfeiçoar as formas de luta e ampliar a unidade necessária à luta pela transformação da realidade (ORSO, 2016, p. 112).

Para a transformação radical e profunda da sociedade, precisamos de uma educação pautada na compreensão da história da humanidade, de suas conquistas tecnológicas e seus avanços em diversas áreas. Uma compreensão crítica da realidade material e das relações sociais às quais os trabalhadores são submetidos, para que entendam a engrenagem de funcionamento do sistema capitalista, uma vez que o indivíduo só transforma aquilo que conhece.

A educação e a escola não são redentoras da humanidade, e os problemas do capitalismo, da desigualdade, não serão resolvidos pela educação ou nas escolas, mas, por outro lado, possuem grande influência quando reproduzem o discurso capitalista, afinal são Aparelhos Ideológicos do Estado. No entanto, as escolas são fundamentais para a sociedade, por isso é fundamental resgatar sua identidade, sobretudo no Ensino Médio, pois os jovens não se sentem mais atraídos por este modelo obsoleto de ensinar.

Assim, mesmo sendo um modelo obsoleto, a escola é fundamental, pois é o lugar onde o jovem se relaciona e passa a maior parte de seu dia. É fundamental, portanto, que haja uma escola que incentive os alunos e que possibilite que eles adquiram instrumentos de análise da sociedade tal como é. Os obstáculos são inúmeros, mas a transformação radical da sociedade nunca foi fácil para o trabalhador. Assim, cabe aos educadores o papel de driblar o sistema e enfrentá-lo com os instrumentos propostos pela PHC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou concomitantemente ao maior problema sanitário do país e do mundo no século XXI, por isso as dificuldades enfrentadas foram inúmeras, como por exemplo, a aplicação das entrevistas. Contudo, nossa pesquisa se concretizou a partir de um prazo maior dado pelo programa, o que contribuiu para a elaboração do questionário aplicado a distância com a ferramenta *Google* formulário.

Por meio da pesquisa, foi possível conhecer melhor a realidade dos alunos presentes no distrito. Reiteramos aqui, que atuamos como educador nessa escola, a Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco, o que facilitou o contato com os participantes da pesquisa. As dificuldades do início foram em relação a contatá-los, mas, com a parceria da coordenação e da direção da escola, conseguimos o contato desses alunos.

Ao analisar os dados das perguntas propostas, percebemos que muitas vezes as respostas não foram tão claras, mas, objetivamente, a pesquisa se realizou de maneira a contemplar os questionamentos iniciais acerca das expectativas para o mercado de trabalho, por parte dos participantes.

Compreendemos que são categorizados como jovens, a partir da leitura trazida por Weisheimer (2009), quando entram no mercado de trabalho. Logo, a vida adulta se antecipa, o que foi confirmado ao avaliar as respostas da maioria dos participantes, que trabalhavam e estudavam quando cursavam o ensino médio.

São filhos da classe trabalhadora presente no distrito, cuja formação remonta ao período do café. Também temos uma formação étnica bastante diversificada, como eles colocaram na questão ligada à cor e etnia. Os participantes se dividem, de acordo com o apontamento nessa questão, entre pardos, negros e indígenas.

A Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco oferta vagas para os alunos do Distrito de Santa Eudóxia e para os alunos residentes das fazendas próxima ao Distrito. Portanto, a escola possui um papel fundamental na vida desses jovens, e é a única que apresenta o ensino fundamental II e o ensino médio.

Ao longo da pesquisa, discutimos a importância de uma educação que objetiva a transformação profunda da sociedade a partir da compreensão do funcionamento da sociedade capitalista. Os alunos participantes conhecem de forma prática o mercado de trabalho, pois muitos já trabalham; por isso, os educadores têm o compromisso com uma educação que objetiva desmascarar as desigualdades sociais, através da PHC.

A Escola Estadual Professora Alice Madeira João Francisco se faz importante no distrito. Pelo seu papel na educação dos jovens, defendemos que a escola esteja presente no campo, e que seja laica, gratuita e de qualidade. Aos alunos participantes de nossa pesquisa não é destinado um ensino específico com conteúdo para o campo, porém a escola atende alunos que residem nas fazendas e no distrito rural de Santa Eudóxia.

Pelos dados obtidos no questionário com os estudantes participantes, é possível afirmar que parte desses jovens que residem no campo almeja permanecer no campo e dar continuidade ao trabalho de seus familiares, sendo que algumas das carreiras citadas são ligadas ao meio em que residem, como veterinária, cursos agrícolas etc. Já, os jovens estudantes residentes no distrito destacam a importância de obter o Ensino Médio e buscar trabalho na cidade, não necessariamente exigindo um nível superior. Cabe acrescentar que dois alunos pesquisados ingressaram no Ensino Superior ao final da presente pesquisa: uma aluna residente na fazenda e um aluno residente no distrito, respectivamente em Pedagogia em uma Universidade particular e em Educação Física na UFSCar. Nesse sentido, dos dezesseis jovens pesquisados, ao menos dois ingressaram no Ensino Superior.

Outro dado importante constatado pelos jovens é relacionado à dificuldade de permanência nas universidades, pois dificilmente ingressariam sem estar empregados. Nesse sentido, é importante destacar o papel que a escola deveria assumir na vida desses estudantes, possibilitando a sua emancipação e o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Destacamos ainda alguns apontamentos a partir dos dados obtidos, sobretudo quando os alunos afirmam a importância da escolarização para ingressar no mercado de trabalho. E que, por outro lado, a escola deixou de ser interessante para esses jovens. Nesse sentido, cabe a reflexão relacionada à função da escola, dado que a escola é vista de forma controversa por esses alunos, pois, ao mesmo tempo em que ter um diploma é fundamental para o ingresso no mercado de trabalho, por outro a escola perdeu sua identidade, sua função social.

Como resultado, podemos inferir, de acordo com os jovens pesquisados, a importância da escola se reinventar, tecnologicamente, por exemplo. Nisso está o caráter obsoleto da escola, a estagnação, como se a escola tivesse parada no século XIX. Os professores são mal remunerados e os próprios estudantes constatam esse problema, logo, nesse aspecto, o interesse pelas aulas diminui, dado as dificuldades dos professores em sala de aula, pela falta de interesse dos jovens e de equipamentos tecnológicos.

Atualmente, uma parte considerável dos jovens acessa todo tipo de informações, jogos, aplicativos etc., e eles são conectados com as transformações tecnológicas a partir de seus

aparelhos eletrônicos. A escola não se atualizou nesse campo e nisso está um dos grandes problemas educacionais a serem resolvidos nos próximos anos: qual a identidade escolar presente neste século de intensas mudanças tecnológicas. Nesse sentido, não há aprendizagem, pois não há interesse.

A escola objeto de estudo da presente pesquisa não está isolada da sociedade, porém, a partir das análises dos dados obtidos, infere-se que a escola é estranha às necessidades reais desses jovens que apresentam um grande desinteresse pelos conteúdos ensinados, os quais tampouco são assimilados. Nossos dados corroboram os índices de evasão nacional, de acordo com o IBGE, visto que os motivos de desinteresse estão em consonância com os dados obtidos pela presente pesquisa, e que os conteúdos e o modelo escolar não condizem com as reais necessidades desses jovens.

Podemos inferir que as políticas educacionais estão pautadas nas necessidades do mercado de trabalho e nas transformações da base técnica do sistema capitalista. No entanto, os estudantes e os educadores sequer participam da elaboração dessas políticas educacionais. Portanto, não são ouvidos e as reais necessidades dos jovens não são atendidas. Nesse sentido, o que se observa é uma escola obsoleta, estranha à própria realidade material desses jovens estudantes.

Diante do exposto, entendemos a importância de uma pedagogia contra-hegemônica, cuja base epistemológica esteja entranhada no interior do sistema capitalista, vivida de forma empírica pelos trabalhadores do campo que sofrem os efeitos deletérios do sistema opressor. Os estudantes e os seus familiares já compreendem o mecanismo de exploração e de mais-valia na prática. Quando se elabora uma teoria pedagógica revolucionária deve se pensar nas novas formas de exploração, a partir da crise estrutural do sistema capitalista.

Os estudantes que participaram do questionário apresentaram algumas respostas em consonância com o aprendizado obtido na escola, com o lema da pedagogia das competências. Com as análises das respostas, é possível concluir que parte desses jovens se insere no mercado de trabalho após o término do ensino médio ou ingressam em um ensino técnico.

A realidade material se impõe sobre esses jovens, que antecipam a vida adulta ao procurar emprego ou quando já estão empregados concomitantemente à conclusão do ensino médio. Além disso, em tempos de reestruturação produtiva, conseguem empregos precarizados. O contexto de crise econômica em que se inserem teve seu agravamento a partir da crise estrutural de 2008, sendo que o Brasil sente essa crise posteriormente. A superexploração dos

trabalhadores ocorre em escala global, mas, inevitavelmente, os efeitos da reestruturação do capitalismo se impõem sobre a classe trabalhadora brasileira em escala local.

O sistema se estrutura na exploração da burguesia sobre a classe trabalhadora e o capitalismo age como um sistema parasitário. Nesse sentido, como parasitas, os capitalistas exploram a natureza e os trabalhadores. Subsequentemente, defendemos uma educação que dê as condições para a emancipação da classe trabalhadora, tanto no campo como na cidade, pois, de acordo com o questionário aplicado, os jovens estudantes já possuem experiência laboral. A partir dessa experiência com o trabalho, falta-lhes conscientizar-se do quanto são explorados e apreender e compreender o funcionamento do capitalismo para, assim, poder agir contra esse sistema que oprime e superexplora a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, A. C. L. de. **Escola do campo em discussão**: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos/SP, 2013.
- ALTHUSSER, L. **A Ideologia e Aparelhos Ideológicos do estado**. Tradução Joaquim de Moura Ramos. Lisboa: Editorial presença, 1970.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILE, P. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R (Org). **Uberização, trabalho digital e Industria 4.0**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BASSO, J.D. **As Escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo**: um estudo sobre as condições da educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos/SP, 2013.
- BEZERRA NETO, L. A difícil, mas necessária Relação entre os movimentos sociais e a universidade: “Educação e Movimentos Sociais: Práticas Pedagógicas, Desafios e Novos Rumos. In: BEZERRA NETO, L.; SANTOS BEZERRA, M.C.; NETO, J.L.; (Orgs). **Na Luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 177
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Faculdade de Educação, 2003.
- BEZERRA NETO, L.; SANTOS BEZERRA, M.C. Educação do Campo: Referenciais Teóricos em Discussão. In: BEZERRA NETO, L.; SANTOS BEZERRA, M.C. (Orgs) **Educação para o Campo em Discussão**: Reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011.
- BRAGA, R. **A rebeldia do precariado**: trabalho e neoliberalismo no sul global. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 416-423.
- BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96.
- CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.

CALDART, R.S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANDO, P. ; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASSIN, M., BOTIGLIERI, M.F., VALE, S.B.. Reestruturação Produtiva No Campo e as Exigências de Educação, Formação e Qualificação. *In*: _____. (Orgs.) **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011, p. 43 - 56.

CIAVATTA, M. Mediações do mundo do trabalho: A fotografia como fonte histórica. *In*: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE; J.L.; (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: HISTEDBR, 2002.

CONCEIÇÃO, C.F. **Configuração das Elites Política e Econômica em São Carlos/SP – 1873 – 1904**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2015.

CROCETTI, Z. S. Geografia do Neoliberalismo. **Revista Intellector**, CENEGRI, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2006. Disponível em: <http://www.revistaintellector.cenegri.org.br/index.php/intellector/article/view/55>. Acesso em: 19 nov. 2019.

DELGADO, G. C. Questão Agrária no Brasil:1950-2003. *In*: JACCOUD, Luciana. (Org.). **Quetão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo**. 1. ed. Brasília DF: IPEA, 2005, p. 51-90.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “Aprender a Aprender” Crítica às apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora em Inglaterra**. Tradução Analia C. Torres. Cidade: Edições afrontamentos 1975.

ENGELS, F. **Sobre o papel da transformação do homem em macaco**. 1952

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. 304f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010

FRIGOTTO, G. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. *In*. CALDART, R.S., ALENTEJANO, P. (Orgs) **MST: universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: _____; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In. FRANÇA, Júlio César; WANDERLEY, Lucia Maria. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

FURTADO, C. Formação econômica do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1997.

GENTILI, P. Três teses sobre a Relação e educação em tempos Modernos. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE. (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas (SP): Autores associados, HISTEDBR, 2002.

GRAHAM, D., HOLANDA FILHO, S.B. de. **Migrações internas no Brasil: 1872 – 1970**. São Paulo: IPE, 1984.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, IE, 1998.

GRAZIANO DA SILVA, J. O que é Questão Agrária?. 1.ed. São Paulo. SP: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos 1980.

HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANDO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HARVEY, D. **A condição pós moderna**. Tradução Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo, 2008.

HARVEY, D. **Os sentidos do mundo: textos essenciais**. Tradução Artur Renzo. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2017. Brasília, 2019.

JESUS, A.C.; BEZERRA, M.C.S. A Herança Colonial e as Implicações na Educação do Campo no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50 (especial), p. 238-250, mai, 2013.

JESUS, A.do C.; SANTOS BEZERRA, M.C.; LIMA, R.M. Educação do Campo, Educação Rural e a Necessária Perspectiva Histórica. In: NETO, J.L.S.; NETO, L.B.; BEZERRA, M.C.S. (Orgs.) **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**: São Carlos: Pedro e João editores, 2017.274p.

JESUS, A. C. **Os bastidores da educação primária: criação e expansão das escolas isoladas rurais em municípios do interior paulista**. Tese (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

KUENZER, A. Z.; OLIVEIRA, M. A. Trabalho e Educação no Campo: Novos Desafios. *In*: BASSO, J. D.; BEZERRA, M. C. S.; NETO, J. L. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997

KUENZER, A.Z. Globalização e Educação: novos desafios. *In*: ZARTH, Paulo Afonso; GERHARDT, Marcos; CORSETTI, Berenice; CAIMI, Flávia Eloisa. (Orgs). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

KUMMER, R.; COLOGNESE, S.A. Juventude Rural no Brasil: Entre Ficar e partir. **Tempo de Ciência**, v. 20, n. 39, 2003.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.** [online]. 2011, v. 41, n. 144, p. 752-769.

KREUTZER, R.M.; D'AGOSTINI, A. A condição de Vida e as Expectativas de Jovens do Campo e da Cidade Frente ao Trabalho, à Educação e ao Futuro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, 2018, p. 207-232.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. Desafios para uma educação além do capital. *In*: JINKINGS, I.; NOBILE, R. (orgs). **Mézaros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LOMBARDI, J.C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR**, v. 11, n. 41, 2011.

MACHADO, L. R. de S. EDUCAÇÃO BÁSICA, EMPREGABILIDADE E COMPETÊNCIA. **Trabalho & Educação**, v. 3, p. 15-31, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8681>. Acesso em: 9 nov. 2020.

MARICATO, E. Para entender a crise urbana. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. Burgueses e Proletários. *In*: ANTUNES, R. (Org.). **A Dialética do Trabalho II: Escritos de Marx e Engels**. Expressão Popular, 2013. P. 217 – 230.

MARX, K. ENGELS, F. **O manifesto Comunista**. Tradução: Maria Lúcia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004

MASSARÃO, L.M. **Fogo e Vapor**: Aspectos da História de São Carlos. São Carlos: FPMSC, 2017.

MELO, J. M. C. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MESSIAS, R. C. **O cultivo do café nas bocas do sertão paulista**: mercado interno e mão de obra no período de transição – 1830 – 1888. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MONBEIG, P. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Editora Hucitec Polis, 1984.

MONSMA, K. M. **A reprodução do racismo**: fazendeiros, negros e imigrantes no oeste paulista, 1880-1914. São Carlos: EdUFSCar, 2016

MOREIRA, R. A. Marcha Econômica do Capitalismo e a essência Econômica da questão agrária no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo - SP, nº6, 1989, p. 19 – 64, AGB: 1989.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097. Acesso em: 20 JUN. 2019.

NETO, J. L.; SANTOS, A. S.; NASCIMENTO, M. N. Trabalho e Educação no sistema capitalista: Instrumentos de efetivação da desigualdade e da dualidade na sociedade capitalista. *In*: NETO, J.L.S.; NETO, L.B.; BEZERRA, M.C.S. **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. (Orgs.): São Carlos: Pedro e João editores, 2017.

NEVES, D.P. Agricultura familiar. *In*: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANDO, P. ; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da Educação Do Campo**. Rio de janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A mundialização da agricultura brasileira. **Anais**. São Paulo: FFLCH/USP, 2014.

OLIVEIRA, A.U. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. *In*: CARLOS, A.F.A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ORSO, P. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. *In*: BASSO, J.D.; NETO, J.L.S.; SANTOS BEZERRA, M.C. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação No Campo Histórias, Desafios e Perspectivas Atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

PACHECO, C.A. **Café e Cidades em São Paulo**: Um estudo de Caso da Urbanização na região de Araraquara e São Carlos 1880/1930. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Instituto de Economia. 1988.

PINTO, G.A. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 3.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004

RAMOS, Marise Nogueira. A educação Profissional Pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas – SP, n. 80, 2002, v. 23.

RAMOS, S. Sistemas técnicos agrícolas e meio técnico-científico-informacional no Brasil. In: SANTOS, M.; SILVEIRA, M.L. **O Brasil: o território e sociedade no início do século XXI**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RANGEL, M.; CARMO, R. B. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 20, n. 36, 22 jun. 2011.

SAMPAIO, M.MF.; MARIN, A.J. Precarização do Trabalho Docente e Seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Edu.Soc**, Campinas, n. 89, p. 1203 – 1225, Set./Dez. 2004

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012a.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço habitado**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M.L. **O Brasil: o território e sociedade no início do século XXI**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010

SANTOS, F.R.; BEZERRA NETO, L.; SANTOS BEZERRA, M.C. Políticas Públicas/Estatais Para a Educação Do/No Campo (1997-2014). In: NETO, J.L.S.; NETO, L.B.; BEZERRA, M.C.S. (Orgs.). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro e João editores, 2017.274p.

SÃO CARLOS. Escola Estadual Profª. Alice Madeira João Francisco. **Projeto Político-Pedagógico**. São Carlos/SP, 2019.

SÃO CARLOS. Escola Estadual Visconde da Cunha Bueno. **Plano de Gestão**. São Carlos/SP, 2018.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 12.324**, de 12 de abril de 2006. Dá denominação a estabelecimento de ensino situado em São Carlos. São Paulo/SP, 2006. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2006/lei-12324-12.04.2006.html>. Acesso em: 07 fev. 2020.

SÃO PAULO, Currículo Paulista, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010

SAVIANI, D. História, Trabalho e Educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo Marxista. In: SAVIANI, D., DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico – crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Ver. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./apr. 2007.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica Na Educação Do Campo. In: BASSO, J.D.; NETO, J.L.S.; SANTOS BEZERRA, M.C. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação No Campo Histórias, Desafios e Perspectivas Atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SAVIANI, D. Transformação Do Capitalismo, Do Mundo Do Trabalho. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SILVA, J. P. da. **Posseiros e Possuidores: conflitos sociais na formação da estrutura fundiária em São Carlos – SP entre 1850 e 1888**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2015.

SILVA, A. C. O. **Educação no Campo e Trabalho: Um Estudo das Escolas Municipais Rurais de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia – Programa de pós em educação, Uberlândia/MG, 2011.

SOUSA, M.L.J.; MACHADO, I.F. Educação do Campo, Ensino Médio e Juventude camponesa: Conceitos em construção. **Ver. Bras. Camp**. Tocantinópolis. v. 3, n. 2, p. 578 – 595, mai./ago. 2018.

SOUZA, D.F.; BEZERRA NETO, L. Educação no campo ou do campo: a concepção dos professores da Escola Estadual Profª Alice Madeira João Francisco. In: BEZERRA NETO, L.; NETO, J.L.S.; (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação rural no contexto da América Latina**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, 213p.

STÈDILE, J.P. Questão Agrária. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANDO, P. ; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação Do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, C.N.Z.; BELTRÃO, J.A. Destruição de Forças Produtivas e o Rebaixamento da formação da Classe Trabalhadora: O caso da Reforma e da BNCC do Ensino Médio. **Revista: O Capital contra a Educação da Classe Trabalhadora**, v. 11, n. 1, 2019.

TRUZZI, Oswaldo M. S. **Café e indústria São Carlos: 1850 – 1950**. 3. ed. São Carlos: Edufscar; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

TRUZZI, O.M.S.; FOLLIS, F. **A ocupação dos Sertões de Araraquara: das sesmarias e apossamentos à Lei de Terras de 1850**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

TRUZZI, O.M.S.; NUNES, P. R.N; TILKIAN, R. **Café, Indústria e Conhecimento – São Carlos: uma história de 150 anos**. São Carlos: EdUFSCar; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

TONELO, I. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008?. *In*: ANTUNES, R. (Org). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

TORKOMIAN, A. L. V. Fundação ParqTec: o órgão gestor do Pólo de Alta Tecnologia de São Carlos. **Ciência Da Informação**, v. 23 n. 2, 1994. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/557>. Acesso em: 19 nov. 2019

VEIGA, I. P. A.. Projeto Político Pedagógico da Escola. *In*: **Anais ... Encontro Nacional didática e prática de ensino**, 1994, Goiânia. VII ENDIPE. Goiânia: UFG, 1994. v. 01

VIEIRA, A. L. **Projeto Cultural: A história da Escola Estadual Alice Madeira**, 2007.

VENDRAMINI, C.R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES (IMPRESSO)**, v. 27, p. 121-135, 2007

WEISHEIMER, N. **A situação Juvenil na Agricultura Familiar**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, 2009.

Sites:

OS PRIMEIROS TEMPOS E A FORMAÇÃO DA CIDADE DE SÃO CARLOS (FINAL DO SÉCULO XVIII E SÉCULO XIX). Promemória, 2006. Disponível em: [http://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/acervo-files/historias-sc/historico-saocarlos-\(XVIII-XIX\).pdf](http://promemoria.saocarlos.sp.gov.br/acervo-files/historias-sc/historico-saocarlos-(XVIII-XIX).pdf). Acesso em 19 nov. 2019.

BUARQUE, M. CATEGORIA O: NÚMERO DE PROFESSORES PRECARIZADOS CRESCE EM SÃO PAULO. Apeoesp, 2018. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2018/categoria-o-numero-de-professores-precarizados-cresce-em-sao-paulo/>. Acesso em 19 nov. 2019.

MUSEU DE PEDRA “TINHO LEOPOLDINO”. Promemória, 2019. Disponível em: https://www.promemoria.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=158. Acesso em 19 nov. 2019.

DESEMPREGO SOBE PARA 13,3% NO 2 TRIMESTRE, COM REDUÇÃO RECORDE DE OCUPADOS. IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28480-desemprego-sobe-para-13-3-no-2-trimestre-com-reducao-recorde-de-ocupados>. Acesso em 22 out. 2020.

PNAD CONTÍNUA: NECESSIDADE DE TRABALHAR E DESINTERESSE SÃO PRINCIPAIS MOTIVOS PARA ABANDONO ESCOLAR. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar> . Acesso em 22 out. 2020

PNAD CONTÍNUA: TAXA DE DESOCUPAÇÃO É DE 13,3% E TAXA DE SUBUTILIZAÇÃO É DE 29,1% NO TRIMESTRE ENCERRADO DE 2020. IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28478-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-13-3-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-29-1-no-trimestre-encerrado-em-junho-de-2020> acesso em 22/10/2020. Acesso em 22 out. 2020

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

26/10/2020

Entrevista com alunos egressos e concluintes

Entrevista com alunos egressos e concluintes

Nome:

1. Nome

2. Idade

Marcar apenas uma oval.

- menos de 16 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- mais de 18 anos

3. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- feminino

4. 3. Cor / raça:

Marcar apenas uma oval.

- Preto
- Pardo
- branco
- Amarelo
- indígena

26/10/2020

Entrevista com alunos egressos e concluintes

5. Qual a profissão dos pais?

6. 5. Qual a escolaridade do seu pai?

Marcar apenas uma oval.

- Fundamental (1 - 4 séries)
- Fundamental (5-9 séries)
- Ensino Médio
- Ensino Superior

7. Qual a escolaridade da sua mãe?

Marcar apenas uma oval.

- Fundamental (1 - 4 séries)
- Fundamental (5 - 9 séries)
- Ensino Médio
- Ensino Superior

8. 6. Em relação ao Ensino Médio

Marcar apenas uma oval.

- Já concluiu
- Está cursando

9. 7. Onde você mora

Marcar apenas uma oval.

- Na fazenda
- No distrito
- Outro bairro

26/10/2020

Entrevista com alunos egressos e concluintes

10. 8. Qual é a distância aproximada do local em que mora até a escola?

11. 9. Você trabalha ou trabalhava enquanto frequenta ou frequentava a escola? Se sim, em qual função e onde?

12. 10. Você acha que concluir o Ensino Médio é importante? Por quê?

13. 11. Você considera a educação escolar no Ensino Médio público atraente? Por quê?

26/10/2020

Entrevista com alunos egressos e concluintes

14. 12. Qual a importância do Ensino Médio para sua preparação profissional e pessoal?

15. 13. Como você avalia a formação que recebeu no Ensino Médio público?

16. 14. Você já participou de algum processo seletivo para ingressar em universidades (Enem, Fuvest, Unicep, Uniará) ou ensino técnico?

17. 15. Você pretende participar de algum processo seletivo para ingresso? Se sim, quando você pretende participar?

18. 16. Você tem perspectiva de entrar em uma universidade pública ou particular?

26/10/2020

Entrevista com alunos egressos e concluintes

19. 17. Você acredita que o ensino médio prepara o jovem para ingressar na universidade? Por quê?

20. 18. Considerando que você deseja ingressar em uma universidade, como você acredita que será o seu acesso e permanência na universidade? Sua família teria recursos para manter seus estudos em uma universidade (moradia, alimentação, transporte, livros)?

21. 19. O que você pretende fazer após o Ensino Médio?

Marcar apenas uma oval.

- Somente estudar em um curso técnico profissional
- () Somente estudar em um curso do Ensino Superior
- () Trabalhar e estudar em um curso técnico profissional
- () Trabalhar e estudar em um curso do Ensino Superior
- () Somente trabalhar
- () Não trabalhar e não estudar
- () Nenhuma das alternativas anteriores

22. 20. Se você pretende trabalhar após o ensino médio, em qual profissão ou área?

26/10/2020

Entrevista com alunos egressos e concluintes

23. 21. O que você compreende por mercado de trabalho?

24. 22. Como você analisa as oportunidades de emprego no município de São Carlos, conhecida como capital da tecnologia?

25. 23. Que tipo de emprego você gostaria de ter com o diploma de Ensino Médio?

26. 24. Em sua opinião por que existe um grande número de desempregados entre os jovens?

26/10/2020

Entrevista com alunos egressos e concluintes

27. 25. Chegando ao final do Ensino Médio (concluintes), ou se já o concluiu (egressos), como você avalia a formação que recebeu na escola pública?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, Danilo Felisberto de Souza, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido-o para participar da pesquisa ESCOLA NO CAMPO E TRABALHO: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO DE STA EUDÓXIA-São Carlos/SP, sob orientação do Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento.

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar as expectativas profissionais de estudantes do ensino médio em uma escola pública localizada em um distrito rural do município de São Carlos. Serão realizadas Pesquisas bibliográfica, documental e de campo, utilizando a técnica de entrevista com alunos egressos do ensino médio. Nesse sentido, busca-se compreender a identidade e finalidade do ensino médio público, de acordo com um aporte teórico sobre o ensino médio, educação no campo e reestruturação produtiva do capital.

A pesquisa será realizada com a aplicação de um questionário com questões objetivas com a finalidade de obter dados que permitam mapear e identificar as expectativas em relação ao mercado de trabalho, o que pensam sobre o ensino médio e sobre a possibilidade de dar continuidade nos estudos.

Você foi selecionado para ser voluntário e sua participação não é obrigatória. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

A sua participação na pesquisa pode envolver algum desconforto relacionado ao tempo despendido com a realização da sessão de preenchimento de questionários, sendo que faremos o possível para minimizar possíveis desconfortos. Em relação ao conteúdo dos questionários, eles serão planejados de modo a evitar possíveis constrangimentos ou desconfortos e, caso ocorram, você pode se recusar a responder ou mesmo interromper a sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo em sua relação com a Instituição ou com o pesquisador.

Está assegurado seu anonimato, e as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais. O estudo tem fins acadêmicos e científicos, e as divulgações dele decorrentes não poderão identificá-lo.

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Prof. Dr. Manoel Nelito M. Nascimento
(Orientador)
Fone: (19) 991167105
E-mail: mnelito@UFSCar.br

Danilo Felisberto de Souza
(aluno de pós-graduação)
Fone: (16) 992072622
E-mail: danilofelisberto27@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador informou-me que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@UFSCar.br

Local e data: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Número e tipo de documento de identificação _____
Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____