



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

JOSÉ RONALDO SILVA DOS SANTOS

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO CAMPO E OS DESAFIOS DA
FORMAÇÃO INTEGRADA

VITÓRIA DA CONQUISTA
2018

JOSÉ RONALDO SILVA DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO CAMPO E OS DESAFIOS DA
FORMAÇÃO INTEGRADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, PPGEN, com área de concentração em Ensino na Educação Básica; Ensino, sociedade e culturas; Ensino e Aprendizagem de Ciências Exatas, Experimentais e Naturais como requisito parcial para obtenção de Título em Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Moraes Garcia – DFCH/PPGEN - UESB

FICHA CATALOGRÁFICA

S236e

Santos, José Ronaldo Silva dos.

A educação profissional de nível médio e os desafios da formação integrada. /
José Ronaldo Silva dos Santos, 2018.

236f. il.

Orientador (a): Dr^a. Fátima Moraes Garcia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 230 - ?.

1. Ensino médio integrado – Proeja. 2. Educação profissional no campo. 3. Capital,
Trabalho e educação. 4. Formação omnilateral. I. Garcia, Fátima Moraes. II.
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-
PPGEn. III. T.

*Catlogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

O ACESSO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO
NO CAMPO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INTEGRADA

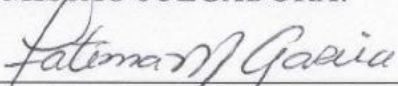
Autora: José Ronaldo Silva dos Santos

Data de aprovação: 27 de outubro de 2018

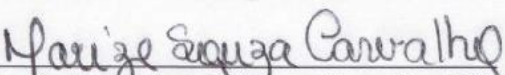
Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

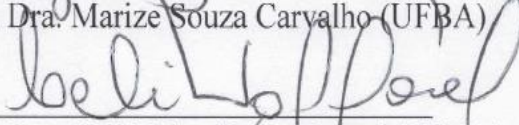
COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia – Orientadora



Profa. Dra. Marize Souza Carvalho (UFBA)



Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Tafarel (UFBA)



Prof. Dr. Cláudio Eduardo Felix dos Santos (UESB)

“Na verdade, ficamos com esses enunciados em um plano muito genérico e abstrato porque, geralmente, não nos perguntamos: o que é o homem? Ora, o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza. O homem tem de fazer o contrário: ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la”.

(SAVIANI, O choque teórico 2003)

AGRADECIMENTOS

Aos lutadores e lutadoras do povo que fazem a luta diária nos assentamentos de Reforma Agrária na busca pela emancipação da vida e por uma educação do campo que lhes ajude em seus processos emancipatórios.

À toda minha família, em especial a minha esposa Helenice de Oliveira e Maria Luisa pelo incentivo e força dada nesta caminhada, considerando as dificuldades encontradas e os desafios postos pela realidade da construção desta dissertação.

Aos colegas que propiciaram o bom debate e momentos de convivência e aprendizagem coletivas durante a realização do Mestrado em Ensino;

À professora Fatima Moraes Garcia pela orientação dada e pela dedicação com a pesquisa e o conhecimento elaborado;

In memoriam à Marcio Matos, militante do MST, brutalmente assassinado pelas mãos violentas do latifúndio deste país.

A todos os trabalhadores do campo e da cidade que fazem a luta cotidiana contra o modo de dominação capitalista.

SANTOS, José Ronaldo Silva dos. A educação profissional de nível médio no campo e os desafios da formação integrada. 2018. 214fls. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

RESUMO

O presente estudo investigou a educação profissional de nível médio na modalidade Proeja em Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Barra do Choça, Ba, quando na oportunidade debruçou-se sobre as experiências em andamento do Curso Técnico em Agroecologia (CTA), viabilizado pela Superintendência de Educação Profissional e Territorial da Bahia (Suprot), e demandado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra(MST), junto às familiares assentadas e acampadas nesse município. A pesquisa foi realizada a partir das experiências das turmas já implantadas (concluídas e em andamento) sendo que a mesma visou a coleta de dados e informações a partir de pesquisa bibliográfica, documental, e aplicação de questionários e entrevistas com alunos cursistas, desistentes e egressos. Assim, buscou analisar os limites e potencialidades da oferta desta modalidade de ensino com vistas a perceber as possibilidades de construção de uma formação integrada diante das contradições postas pelo capital, que estabelece, nos dias atuais, controle sobre a escola e os processos formativos em detrimento de suas demandas. A mesma se constitui como estudo de caso que, de acordo Minayo (2010, p. 12), é “o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. De modo que isso se caracteriza por “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18). Utilizamos como suporte teórico de pesquisa alguns autores marxistas com destaque para Netto(2000, 2011), Ciavatta (1984, 2005, 2007, 2009, 2012, 2013), Manacorda (2010), Saviani (1889, 2003, 2007, 2008, 2016), Frigotto (1989, 1998, 2005, 2006, 2010, 2015, 2017),Marx(1983; 1985; 1988, 2007), Gramsci(1982), Mészáros (2008), Kuenzer(1988, 1997, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2016), dentre outros. Nesta pesquisa reafirma-se a necessidade de construir uma educação básica de nível médio profissional de forma integrada, considerando que a sua efetivação integral não seja possível neste modelo de produção capitalista, baseado na exploração do homem pelo homem, e sendo a educação dominada por tal hegemonia, contudo é preciso criar as condições materiais de transição para uma nova forma de sociabilidade, e de superação da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Capital, Trabalho e educação - Ensino Médio Integrado - Formação omnilateral.

ABSTRACT

The current study investigated the high school professional education following the model of Proeja (National Program for Integration of Techno-Professional Education in the modality for youths and adults) in land reform settlements in the municipality of Barra do Choça, state of Bahia. During the opportunity, observed ongoing experiences of the Curso Técnico em Agroecologia - CTA (technician course in agroecology), facilitated by the Superintendência de Educação Profissional e Territorial da Bahia - Suprot (superintendency of professional and territorial education of Bahia) and demanded by the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (Landless Workers Movement) of the families camped and settled in this municipality. The research was performed from the experiences of established groups (groups who have finished and ongoing course groups) and it was aimed at collecting data and information by means of bibliographic and documental researches and the application of questionnaires and interviews with students who are currently attending the course, students who have quit the course and students who have finished the course. Thus, it sought to analyze the limits and the potentialities of offering this type of teaching, in order to percept the possibilities of constructing an integrated education considering the conditions imposed by the capital, which, in the present days, establishes control over the school and the formative processes to the detriment of its needs. The research is constituted as a case study, as stated by Minayo (2010, p. 12): the study object of human sciences is historical. This means that each human society exists and builds itself in a determined space and that it organizes itself in a particular way, different from others. Thus, it is characterized by revealing the discovering of new meanings, extending the experience of the reader or confirming what is already known (ANDRÉ, 2005, p.18). As a theoretical framework, it was used the works of some Marxist authors, with emphasis on Netto(2000, 2011), Ciavatta (1984, 2005, 2007, 2009, 2012, 2013), Manacorda (2010), Saviani (1889, 2003, 2007, 2008, 2016), Frigotto (1989, 1998, 2005, 2006, 2010, 2015, 2017), Marx(1983; 1985; 1988, 2007), Gramsci(1982), Mészáros (2008), Kuenzer(1988, 1997, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2016), amongst others. In this research, it is reaffirmed the need of constructing a professional high school basic education in an integrated manner, considering that its complete realization may not be not possible in this capitalist mode of production, based on the exploitation of man by man and in which education is dominated by such hegemony. Nevertheless, it is necessary to create the material conditions for the transition to a new way of sociability and for overcoming the capitalist society.

Keywords: Capital, word and education – integrated high school – Omnilateral formation

LISTA DE TABELAS/ QUADROS

Tabela: 1 Cursos do PRONERA por nível (1998-2011)	110
Tabela: 2 Educandos ingressantes/matrículas em cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011)	110
Tabela 3: Ementa dos componentes curriculares do CTA	124
Tabela 4 - Número de alunos matriculados, concluintes e reprovados do curso técnico em agropecuária/agroecologia - 2012 a 2017	163
Tabela 5 - De onde vieram os alunos (Balanço de todas as turmas – Síntese Geral)	186
Tabela 6 - Sobre a faixa etária de idade dos alunos entrevistados	188
Tabela 7: Motivações dos alunos em fazer o Curto Técnico em Agroecologia	188
Tabela 8: Sobre o desenvolvimento das aulas práticas e estágios	189
Tabela 9: Limites apontados pelos entrevistados em relação ao funcionamento do curso	190
Tabela 10: Motivos da evasão/exclusão escolar nas turmas	195
Tabela 11: Formas de atendimento da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia ..	196

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CETEP – Centro Territorial de Educação Profissiona

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CTA – Curso Técnico em Agroecologia

DIROPE - Diretoria de Organização Curricular e Pedagógica

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IEJC – Instituto Técnico Josué de Castro

ITERRA - Instituto Técnico de Educação da Reforma Agrária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA – Projeto de Assentamento

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PPGEN – Programa de Pós Graduação em Ensino

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SEC – Secretaria da Educação da Bahia Cultura

MHD – Materialismo Histórico Dialético

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SUPROT - Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica

ONU – União das Nações Unidas

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA DE ANÁLISE.....	17
1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PERSPECTIVA DE ANÁLISE	22
1.2 CATEGORIAS DE MÉTODO E DE CONTEÚDO	28
1.3 PROBLEMA, HIPÓTESES, OBJETO E SUJEITOS DA PESQUISA	37
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS	38
CAPÍTULO II – REFERÊNCIAIS DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO, CAPITAL E TRABALHO NO CONTEXTO ATUAL.....	42
2.1 TEORIA DO CAPITAL HUMANO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	455
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS.....	53
2.3 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E SUAS POTENCIALIDADES PARA ALÉM DO CAPITAL	63
CAPÍTULO III – ORIGEM, NATUREZA E FUNÇÃO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO BRASIL: A POLÍTICA DO PROEJA NO CAMPO.....	723
3.1 O ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO: UMA REALIDADE POSSÍVEL.....	98
3.2 O PROEJA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRADA DOS TRABALHADORES NA CONJUNTURA ATUAL	108
3.3 O PROEJA A PARTIR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DA BAHIA.....	118
3.4 EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO MST: MARCOS DE UMA CONSTRUÇÃO.....	122
3.4.1 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DO MST.....	123
3.4.2 MATRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO NO MST: FORMAÇÃO GERAL OU FORMAÇÃO TÉCNICA?	136
3.4.3 O LUGAR DA POLITÉCNICA NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DO MST	139

CAPÍTULO IV – O PROEJA NO CAMPO E SUAS POTENCIALIDADES PARA FORMAÇÃO INTEGRADA: ANÁLISE DE DADOS EMPÍRICOS	151
4.1 CONTRADIÇÕES ENTRE A PROPOSTA DO PROEJA E A SUA IMPLEMENTAÇÃO: DOCUMENTOS E DIVERGÊNCIAS COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	157
4.1.1 CONTRADIÇÕES QUANTO AO CURRÍCULO.....	158
4.1.2 CONTRADIÇÕES DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E AS PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO.....	165
4.1.3 CONTRADIÇÕES ENTRE A PROPOSTA DO MST E A MATERIALIZAÇÃO DO CURSO	170
4.1.4 CONTRADIÇÕES QUANTO A POLÍTICA PÚBLICA E A QUALIDADE DO ENSINO: O QUE PENSAM OS SUJEITOS?.....	174
4.1.5 ENTRE A CONSCIÊNCIA IMEDIATA, A REALIDADE, E AS PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	183
4.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, AGROECOLOGIA E AS (NÃO) POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA NO CTA.....	192
4.3 EXISTE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL POSSÍVEL DENTRO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA?.....	195
4.4 A FORMAÇÃO OMNILATERAL E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL.....	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	217
ANEXOS.....	229

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tem como objeto estudado “O ensino médio profissional no campo e os desafios da formação integrada a partir do PROEJA” por considerar a sua pertinência e vinculação com o mundo do trabalho, da educação, formação profissional e as perspectivas de formação humana integral a partir de um contexto escolar do campo.

Para tanto, apresenta o seguinte problema: As políticas de formação profissional conquistadas e acessadas pelos sujeitos do campo na modalidade PROEJA, tem contribuído para o processo de inclusão e emancipação humana dos mesmos, ou apenas atende as expectativas de formação unilateral¹ e para o trabalho simples?

Deste modo nos propusemos a investigar a educação profissional a partir da implantação de Cursos Técnicos em Agroecologia e em Assentamentos de Reforma Agrária em Barra do Choça- Ba, considerando seus limites, contradições e possibilidades de oferecer uma formação humana integrada. Neste sentido salientamos que o acesso a essa educação, de maneira geral, e em especial na modalidade profissional, tem encontrado inúmeras dificuldades. Trata-se de uma realidade complexa sendo que é preciso compreendê-la de forma mais aprofundada, para que as possibilidades de luta pela educação básica de nível médio profissional no campo tenham um significado real para as comunidades e famílias que vivem no mesmo. Essas inquietações partem também da própria vivência do pesquisador pela questão de pesquisa por tratar de uma problemática que está presente na trajetória acadêmica, de militância e profissional, pelo próprio engajamento e envolvimento na luta dos trabalhadores rurais na busca por transformações sociais, especificamente das lutas travadas pela construção e consolidação de assentamentos de Reforma Agrária no município de Barra do Choça-Ba.

A pesquisa também foi uma forma de traçar um caminho acerca do acesso à educação básica de nível médio e profissional no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), considerando que estes sujeitos jovens e adultos inseridos na luta pela terra e Reforma Agrária devem ter o direito a uma formação integral, com disponibilização de

¹ No contexto da educação, desde a formação básica, formação unilateral compreende-se como um processo de escolarização voltada para a concepção de trabalho capitalista, ainda determinada pela divisão entre trabalho manual e intelectual tendo entre outras consequências a reprodução da divisão de classes sociais (GARCIA, 2009).

escolas no campo, atendendo os vários níveis de ensino e sendo a educação um direito público subjetivo, precisam lutar contra esses processos de exclusão e negação da escola no campo.

Para o campo não é o suficiente a oferta de escolas que atendam apenas a séries iniciais, isso quando estas ocorrem, no entanto é preciso ir além, considerando que os sujeitos do campo precisam ter condições de acesso à educação em todas as suas modalidades e níveis, e para isso é preciso lutar para se construir e colocar em prática processos pedagógicos que visem romper com os paradigmas da educação tradicional e burguesa que historicamente se fez a partir da divisão da sociedade de classes e de forma dualista, sendo o campo relegado a tal descaso e negação.

A experiência de escola e educação do campo, forjada na luta dos trabalhadores que no caso do MST se inicia com o rompimento das cercas do latifúndio, é fruto de tensões, contradições e espaços de disputas de concepções e de garantias mínimas de acesso em seus vários níveis e modalidades. Para isso os movimentos sociais, em especial o MST, vêm travando esse debate com a perspectiva de que se tenha no campo escolas com qualidade e capacidade de formação dos sujeitos, considerando a cultura, os modos de produzir a existência material e social e a defesa da Reforma Agrária. Para tanto, não se pode pensar em uma escola do campo que esteja desvinculada de todas essas questões, forjando nos sujeitos um sentimento e necessidade de luta pela sua emancipação.

Nesse sentido, a presente pesquisa apresentou questões relevantes de como vem sendo constituída a política de Ensino Médio Profissional e sua oferta às populações do campo com ênfase no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Por outro lado, ainda que se tenha passado mais de 15 anos da publicação das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo é na atualidade constatada a deficiência de tais políticas, especialmente no que tange a oferta de nível médio e formação profissional.

A dissertação confirma também o papel desenvolvido pelo estado, na sua forma burguesa, que não tem a pretensão e nem mesmo a prioridade de garantir o acesso à educação pública e de qualidade para a população brasileira de maneira universalizada, em especial aos que vivem no campo, e isso se expressa no fato inclusive de que as poucas escolas que se têm no campo continuam sendo fechadas, ferindo um direito assegurado na Constituição Brasileira, na LDB 93.94/96 e também a partir da Resolução CNE/CEB nº1, de 03/04/2002. A falta de implementação dessas leis interfere diretamente na vida dos sujeitos do campo, que mesmo tendo direitos educacionais assegurados e previstos em lei vivem sob enormes contradições, negação e exclusão no que se refere também a Educação.

Assim, precisamos compreender que papel o estado historicamente tem desenvolvido em relação à educação dos trabalhadores, de modo que podemos afirmar que esse sempre esteve atrelado aos interesses do capital, relegando a educação dos sujeitos aos interesses de grupos econômicos, se esquivando de sua responsabilidade pela implementação de políticas públicas. Além disso, as políticas de financiamentos são negligenciadas pelo Estado, ocasionando precarização da educação pública.

Neste campo de contradições podemos também perceber iniciativas positivas de Ensino Médio Profissional a partir dos Institutos Federais de Educação e escolas técnicas que demonstram uma ação do Estado na oferta da educação, tendo esta certa qualidade no processo de formação, mas não de maneira massificada, pois estas têm sido acessadas por um número bastante restrito da população, sendo que o Estado brasileiro não torna essa formação acessível a todos, relegando a grande maioria da população apenas o conhecimento de nível básico elementar, com modelo de escola/educação excludente.

Embora não tenhamos a pretensão de potencializar processos educativos que priorizem uma formação neoliberal e burguesa, podemos dizer que estas experiências de educação profissional a partir das escolas técnicas e institutos federais pelo menos no quesito estrutural poderia dar conta inicialmente de uma concepção de ensino médio universalizado, no entanto estes apresentam o limite de estarem concentrados nas capitais e em grandes cidades, mas a sua abrangência deveria também contemplar os municípios com índice populacional menor. A criação dessas escolas e institutos demonstra que é possível uma educação básica de nível médio profissional integrado e com qualidade, mesmo dentro dos moldes neoliberais e burgueses, com todas as suas contradições, mas para que isso ocorra é preciso mobilização, pressão popular e direcionamento de um projeto histórico de mudanças na sociedade com vistas a construir uma educação que contribua com a emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, ao considerar que a educação de nível médio profissional tem sido negada aos sujeitos do campo e aos assentamentos de Reforma Agrária, justifica-se a necessidade de aprofundamento de estudos sobre essa realidade e, nesse sentido, a presente pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral: Analisar o processo de implementação do Ensino Médio Profissional na modalidade Proeja, em Assentamentos de Reforma Agrária, no município de Barra do Choça, considerando os limites de acesso e permanência. Para alcançar tal objetivo se fez necessário o detalhamento de objetivos mais específicos com destaque: a) Aprofundar estudos e reflexão acerca da relação capital-trabalho e seus impactos nos processos educativos impostos a classe trabalhadora; b) Analisar a trajetória e políticas públicas de ofertas de ensino médio profissional no Brasil com destaque para o Programa

PROEJA, mostrando suas bases teóricas, metodológicas e filosóficas e confrontando-as com as expectativas de um currículo de formação humana integrada; c) Sistematizar as experiências escolares de educação profissional de nível médio desenvolvidas no MST e suas possibilidades de formação integrada; d) Analisar as condições de acesso à educação na modalidade PROEJA no contexto do curso técnico em Agroecologia desenvolvidas pelo MST em assentamentos de reforma agrária no Município de Barra Choça.

Para tanto a pesquisa está organizada em quatro capítulos sendo que no **Capítulo I** são apresentadas as categorias de análise, bem como os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados na construção dos dados como as entrevistas, observações, questionários, além da análise em documentos bibliográficos e epistemológicos, de modo que a pesquisa de campo estabeleceu uma maior relação da teoria com os processos práticos na luta pelo acesso à educação profissional nos Assentamentos, observando a sistemática da realidade com foco especial nos sujeitos jovens e adultos e sua luta pelo acesso a esta modalidade de educação, sem perder, no entanto, a dimensão do todo investigado.

No **Capítulo II** são apresentados e problematizados referenciais teóricos e epistemológicos da relação capital-trabalho com vistas a formação dos sujeitos, bem como as nuances das políticas de formação profissional voltadas para o trabalhador objetivando a precarização e unilateralidade da formação humana, em um mundo em que cada vez mais os sujeitos são excluídos dos processos escolares e das possibilidades de emprego, sendo esses impostos pela sociabilidade capitalista e pela forma neoliberal de organização da sociedade.

Esse capítulo tem nas categorias trabalho, contradição e práxis os fundamentos da análise da relação entre capital, trabalho e educação na perspectiva de compreender como o metabolismo do capital interfere nos processos educacionais dos países considerados subdesenvolvidos, e a educação básica se constitui como foco dessa investida. Parte também do entendimento de que é na relação entre capital, trabalho e educação, que se estabelece a luta hegemônica e contra hegemônica por dentro dos processos educativos que materializam em sua totalidade de contradições os processos produtivos, reduzindo o fazer, ou a práxis pedagógica das escolas aos interesses mediatos e imediatos do capital.

No **Capítulo III** trouxemos em tela a necessidade de debater a origem, natureza e função do ensino médio e da formação profissional tendo em vista as formas como o mesmo vem sendo organizado considerando o modelo de exploração do trabalho e do papel que a educação vem historicamente exercendo na sociedade brasileira. Também é momento de trazer a discussão da legislação vigente objetivando a orientação desses processos, tendo como foco de análise a (in) existência de políticas de formação profissional de nível médio

para os sujeitos do campo. Esse capítulo se faz também a partir das categorias da práxis, totalidade e contradição, que nos ajuda a uma maior compreensão dos processos educativos postos em prática pelo poder público, associados a outras categorias de conteúdo, como formação integrada, politécnia dentre outras, com vistas a perceber as nuances, contradições e possibilidades do ensino médio no contexto atual e proporcionar uma educação integrada aos sujeitos.

Aqui a política PROEJA se apresenta como possibilidade de formação técnico-profissional dos sujeitos, para tanto elencamos seus limites, possibilidades e contradições diante de um cenário de retrocessos, dado que a formação humana integrada não tem sido tratada com a prioridade devida no contexto educacional atual.

Também apresentamos as experiências escolares de nível médio profissional desenvolvidas no contexto do MST em escolas públicas, localizadas em assentamentos de reforma agrária, sendo esse movimento social demandante e ao mesmo tempo construtor de formas alternativas e com perspectivas emancipatórias de educação do campo. Nesse sentido, são elencadas as experiências positivas de educação profissional constituídas pelo movimento com destaque especial para aquelas que ocorrem a partir do Instituto de Educação Josué de Castro (ITERRA), escola organizada pelo MST e que possui uma construção político-pedagógica nesta perspectiva de formação básica de nível médio integrado com vistas a emancipação dos sujeitos.

No **Capítulo IV** apresentamos a sistematização, problematização e análise da pesquisa, e como as questões iniciais objetivadas se concretizaram na realidade educacional dos assentamentos, com foco na política de educação profissional oferecida pela rede de educação profissional da Secretaria de Educação do Estado Bahia na modalidade Proeja, suas tensões e contradições na oferta aos sujeitos do campo.

Apresentamos também nessa seção as principais tensões, contradições bem como a totalidade do objeto investigado, mostrando a sua relação com o todo, tentando trazer uma discussão em torno não apenas dos limites da política pública de educação profissional, mas colocando também os limites e desafios de construção de uma educação do campo com a perspectiva de emancipação humana.

CAPÍTULO I – ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA DE ANÁLISE

No presente capítulo apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que compõem a pesquisa, no entendimento de que sem método de análise e adequado referencial teórico, não alcançaremos a percepção do objeto em questão. De antemão, é preciso dizer que a terminologia “metodologia” é de origem grega e significa métodos e logos, sendo que a palavra método significa organização e logia quer dizer estudo e pesquisa. Corroborando Goldenberg (1999, p. 105) afirma que “metodologia significa, etimologicamente, o estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos a serem utilizados para se fazer ciência”.

Desta forma, faz-se necessário deixar claro os principais fundamentos e orientações metodológicas que devem orientar a presente pesquisa de dissertação, entendendo que sem método não há pesquisa e sem uma teoria metodológica clara, a pesquisa pode se dar de forma deficitária. De outro modo, podemos considerar que o aspecto teórico é de suma importância no processo de investigação científica, uma vez que todo objeto a ser investigado perpassa, de antemão, por uma análise rigorosa do ponto de vista teórico, até mesmo por considerar o que já se tem produzido acerca do mesmo.

Segundo Gomide e Jacomeli (2016, p. 65) toda pesquisa, enquanto criação científica, exige uma rigorosa fundamentação epistemológica, uma explicitação clara do posicionamento teórico do pesquisador. A palavra epistemologia vem do grego e significa *episteme*, ou ciência, conhecimento. Chizzotti (1991) define a epistemologia como uma área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro. Por outro lado, e relacionado ao método utilizado, que se orienta a partir da concepção materialista e dialética da realidade, tendo a teoria marxista como seu principal fundamento, considerando todas as suas contradições, e possibilidades de análise de um dado objeto. A realidade deve ser vista como algo em movimento e inacabada, em que a pesquisa dialética se funda na própria movimentação do objeto e, para isso, é preciso um olhar rigoroso e aprofundado acerca de todas as nuances do mesmo.

A concepção materialista funda-se na dialética da realidade, isto é, na ideia de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir. A dialética fundamenta-se no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Portanto, só existe dialética se houver movimento (SANFELICE, 2008).

Em outras palavras, e complementando as ideias citadas anteriormente acerca do método e de sua fundamentação no campo prático e real da pesquisa, Triviños diz que:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Essa análise a partir do método do materialismo histórico e dialético é oportuna dado que estamos vivenciando a crise do pensamento crítico e dialético nas ciências e, fundamentalmente, nas ciências sociais, prevalecendo de forma massiva no meio acadêmico um tipo de pesquisa positivista e estruturalista atendendo aos interesses do capital sem uma maior vinculação com a vida cotidiana dos sujeitos tampouco sem um maior interesse em adentrar nos problemas vividos por estes.

Por centrar-se na práxis revolucionária, a proposta do marxismo abandonou o nível do discurso de Hegel e procurou mover-se exclusivamente para o concreto, transformando-se numa política que penetraria nas massas, convertendo-se numa força social capaz de mudar a sociedade e superar os laços opressores do Estado alemão de sua época, fazendo com que Marx e Engels revolucionassem o pensamento alemão ao transformarem as contribuições de Hegel numa forma radicalmente nova de analisar a história e a realidade existente. (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 69).

Dessa forma, mesmo não sendo o MHD o principal método utilizado no meio acadêmico, no qual se constata a resistência a esse método nas universidades e interpretações equivocadas acerca da sua construção teórica, também não é por ele que predominam respostas as problemáticas da sociedade. Mas os fundamentos do MHD têm se constituído como matriz de pensamento que de forma essencial tem contribuído para uma compreensão aprofundada do funcionamento sociopolítico e econômico da sociedade capitalista por apreender o movimento das relações materiais e da consciência em suas formas determinantes e determinadas.

Meu método dialético não difere apenas fundamentalmente do método de Hegel, mas é exatamente o seu reverso. Segundo Hegel, o processo do pensamento [...] é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da ideia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto e

traduzido no cérebro do homem. (MARX; ENGELS, 1976, apud SANFELICE, 2008, p. 73).

De outro modo o que poderia ser a grande novidade dentro do processo de pesquisa social e educacional seria a introdução do Materialismo Histórico e Dialético como perspectiva de análise da realidade considerando que o mesmo propõe uma mudança radical da sociedade. A teoria marxista e, conseqüentemente, o método de análise da realidade a partir do MHD visam justamente o aprofundamento e estudo das contradições da sociedade burguesa e fundamentalmente de como o capital se apropria das riquezas através da exploração da mais valia, estabelecendo assim a exploração econômica da classe trabalhadora.

Nesta perspectiva o conhecimento da realidade concreta se faz sobre determinado objeto, o qual salientamos que o conhecimento teórico é o que se destaca de todos os outros, sendo este uma reprodução ideal do movimento real do objeto do conhecimento. O conhecimento do objeto em sua totalidade real é, sem dúvida, uma tarefa do sujeito pesquisador que se preocupa em estudar a fundo uma dada realidade de forma a perceber as contradições deste objeto no seu aspecto prático e teórico, por isso este conhecimento não pode se limitar a ser apenas uma descrição da realidade, pelo contrário, este se faz em efetivo movimento na relação entre sujeito e objeto.

Em seu livro intitulado “Contribuição a crítica da economia política” (1983) Marx explora a categoria do concreto de modo que o método deve partir de como a realidade empírica se apresenta ou do objeto com suas várias nuances que, para ele, neste momento, tal objetivação da realidade ainda pode parecer um tanto caótica e, neste sentido, faz-se necessário uso de análise rigorosa da realidade na perspectiva de síntese das múltiplas determinações.

Assim, Marx (1983) exemplifica:

[...] se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo a população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (MARX, 1983, p. 218).

Por sua vez, não podemos entender que a aparência do objeto em si não esgota suas possibilidades de análises e aprofundamento das contradições que se fazem sobre o mesmo e, para isso, é necessário lançar mão de categorias de análise e de conteúdo que devem extrair as

nuances do objeto no percurso e, no final da pesquisa, onde sujeito e objeto estabelecem uma relação dialógica, sendo que o sujeito pesquisador precisa extrair do objetivo os elementos constitutivos de sua análise reproduzindo o movimento do mesmo, logo quem comanda a pesquisa é o objeto na relação com o sujeito pesquisador.

[...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica. [...] Essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria. (LUKÁCS, 2010, p. 327)

Nesta perspectiva entendemos que todo objetivo se origina de situações concretas, materiais e das relações vividas entre os sujeitos com todas as suas contradições e assim de acordo as ideias de Marx e Engels (2007, p. 25),

A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real [...].

Podemos perceber também que o papel do pesquisador é de suma importância. Sua formação intelectual, conceitos e visão de mundo vão determinar a forma de como olhar tal objeto. Em outras palavras nesta relação intrínseca com o objeto, o sujeito pesquisador estabelece uma relação dialética.

[...] Nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito na investigação. Ela é um dos componentes da investigação e deve ser um componente fundamental. Não há pesquisa rica feita por sujeito ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa. Quase sempre nós temos uma noção muito linear da pesquisa, sobretudo quando a gente lê as teses. O sujeito formulou hipóteses, encontrou variáveis, fez uma pesquisa riquíssima. Quem faz pesquisa sabe que não é assim. Há idas e vindas, você abandona supostos, tem que reciclá-los, retificá-los, frequentemente a hipótese inicial serviu só como um condutor que foi logo substituído quando você encontrou o rumo (NETTO, 2000, p. 64).

Para Marx o objeto está em constante movimento, ou seja, tudo que está ou parece estar cristalizado está em constante movimento, ou seja, ao contrário do pensamento positivista o mundo não é um conjunto de coisas estáticas. Ser é movimento auto dinamizado pelas características do movimento que o contém (contradições) sendo um campo de tensões, existência de um ser dinâmico e contraditório.

[...] o método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro (KUENZER; MORAES, 2005, p.1353).

Para tanto não se chega aos fundamentos do objeto sem as mediações acerca desta realização, dado que o objeto está sempre em movimento. Logo, sua percepção é inesgotável e não pode ser tomada por um mero sujeito passivo e receptor. O sujeito pesquisador precisa se ater a profundidade do objeto e estar em movimento, por isso temos que nos ater ao trato rigoroso da construção nas ciências sociais, tomando o cuidado de não construir incoerências, uma vez que o conhecimento teórico se dá com rigorosidade metódica acerca do objeto e seus determinantes.

Considerando que a educação, como prática social, é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas formações sociais, a análise das políticas educacionais deve estar associada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado, lembrando que, para Marx, o conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político. A proposta do materialismo histórico-dialético contempla esta apropriação crítica e interveniente do processo histórico para a compreensão do fenômeno no presente, no intuito de possibilitar um conhecimento cíclico, em processo de evolução, que rebata os trabalhos meramente confirmatórios, politicamente inofensivos e ideologicamente difusos (TAMBARA, 2000).

Concluimos, neste item acerca do processo metodológico, que é preciso rigorosidade metódica também na pesquisa em educação e suas nuances, com argumentação em referencial e abordagem teórica que explicita seus conceitos na área de educação e seus princípios políticos e ideológicos, não se furtando ao posicionamento de concepções de homem, de

educação, de escola e de sociedade. Estamos falando de um processo social em que o campo de contradições marca o processo de luta de classes, principalmente no Brasil no qual ainda vigora um modelo de escola com padrão mais elevado para as classes dominantes e uma escola de formação de trabalho precário para os trabalhadores, principalmente no campo. E, sendo a educação profissional bastante recente na trajetória educacional brasileira, no contexto do campo, essa formação não atende as demandas dos que ali residem.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Nesta seção abordaremos teóricos, estudos, pesquisas, debates e perspectivas que justificaram o presente trabalho, considerando que a ciência acadêmica e pedagógica nos ajuda a entender e problematizar que a educação da classe trabalhadora se constitui como um problema a partir da lógica destrutiva do capitalismo e seu modo de produção, uma vez que os sujeitos não tem uma educação digna e com qualidade, contudo precisam ter acesso a algum tipo de instrução regrada aos interesses do capital.

Por isso, é preciso compreender que a escola vem sendo oferecida aos trabalhadores de forma precarizada, com uma formação fragmentada e que proporciona a exclusão em seu próprio interior. Por outro lado, quando há este atendimento educacional, ele se dá na perspectiva de formação imediata de mão de obra em acordo as mudanças do próprio capital, visando assim atender aos interesses mais diversos como o trabalho nas fábricas, por exemplo. Já para os filhos da classe dominante lhes é assegurado o direito de estar em escolas com formação propedêutica e de instrução geral, voltada para as várias funções da sociedade, sempre na perspectiva de dominação de classe.

Esse modelo de educação certamente é mais perverso e se organiza para manutenção da divisão social do trabalho a partir da escola de forma dual e interessada, contudo este é um limite do próprio modo de produção capitalista, sendo assim um problema global a ser superado pelos trabalhadores. Logo, para análise e reflexão acerca do presente objeto de pesquisa é preciso trazer os principais fundamentos teóricos preocupando com sua fundamentação e, neste sentido, afirmamos que um dos grandes entraves pelos quais perpassam a educação no campo das ciências sociais é a necessidade de investigação da dualidade oriunda do processo de luta de classes, sendo a educação fator importante nessa disputa.

Já o debate acerca da educação profissional de nível médio aponta para a necessidade de estudos, considerando seus aspectos sócio-históricos e políticos, sendo que em relação a

essa oferta no campo ainda podemos considera-lo deficiente e aquém do que regulamenta a legislação vigente, por isso, este espaço neste contexto se constitui como espaço de exclusão educacional pela ausência de efetivas políticas públicas, inclusive as de formação profissional e tecnológica que atendam os trabalhadores.

Entendemos que a especificidade da Educação do Campo se justifica tanto pela histórica discriminação sofrida no atendimento ao que se considera como um direito universal, como pela realidade social complexa e diversa dos processos produtivos, políticos e culturais presentes hoje no campo e que deve ser respeitada. Assumir esta especificidade não significa romper com o princípio da ‘escola unitária’ (que combate o dualismo de tipos de escolas diferentes para classes sociais diferentes) nem relativizar a dimensão de classe. A perceptiva da Educação do Campo há que ser a da totalidade dos processos sociais, mas tendo em conta o movimento entre particular e universal que está no ‘mundo real’ e nos seus sujeitos concretos. (MST, 2006, p. 12)

Por outro lado não podemos falar em educação profissional do campo sem considerar os interesses contraditórios entre modelos em disputa, e neste caso temos a resistência de movimentos sociais e populares, comunidades rurais, indígenas, ribeirinhas dentre outras sendo fortemente vitimados pela destruição provocada por políticas de incentivo ao do agronegócio, e isso é também fator que provoca a precária urbanização em detrimento ao acelerado êxodo rural com a saída em massa das pessoas do campo para as periferias das grandes cidades.

Ao falar em educação profissional do campo devemos considerar que é no campo que se encontram os maiores índices de analfabetismo funcional e absoluto, além da precária escolarização dos sujeitos como se não bastasse do acelerado fechamento de escolas que só em 2014, já haviam sido registrados mais de 28 mil escolas fechadas. Não podemos falar em educação profissional do campo sem considerar que existe disputas pela produção de alimentos e modelos contraditórios se contrapõem, estamos falando do modelo de produção do agronegócio, que vai exigir uma ciência destrutiva, baseada na produção de alimentos transgênicos e com intenso uso de agrotóxico e ameaça constante a natureza. Por outro lado, temos um campo que resiste e baseado na produção familiar e com perspectiva de produção de alimentos saudáveis, que certamente vai exigir um outro tipo de produção científica, à revelia do modelo empregado pelo agronegócio, e que certamente se complica na problemática da educação e na oferta de formação profissional aos sujeitos do campo com esta perspectiva.

Portanto estamos falando de um campo em disputa, e nesta disputa a ciência tem seu papel e a produção do conhecimento tanto pode ajudar em uma formação que ajuda a preservar as fontes naturais e alternativas de vida, sendo útil a toda sociedade ou caminhar para a destruição total dos recursos naturais e das condições de vida na terra. Estamos falando de um campo em movimento onde existem sujeitos em disputa como é o caso dos movimentos sociais em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que há mais de trinta anos de existência vem travando a luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social, e isso se dá contra o latifúndio, o agronegócio e as forças do estado Burguês.

O conhecimento que interessa a classe trabalhadora é pois aquele que ajuda a revelar as formas preponderantes de dominação e alienação e se constitui em guia das práxis transformadoras 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 e etc., este conhecimento, como indicou Marx, se transforma em força material revolucionária. (FRIGOTTO, 2014, p. 111).

Pensando nesta produção do conhecimento é preciso pensar e construir pesquisa científica tendo em vista este processo de disputa no campo e a realidade e pelo qual vivem os camponeses em se tratando do acesso à educação. É um momento de considerar que o rural brasileiro está passando por um acelerado processo de exploração e destruição a partir do modelo capitalista de relação com a terra e os recursos naturais.

O rural "entrou na agenda" na educação. Essa importância, que os movimentos sociais organizados reclamaram desde a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, veio, no entanto, segundo ela, pelas mãos das grandes empresas que participam do processo recente de modernização capitalista na agricultura, embora com apoio governamental. "Isso é expressão de uma fase do capitalismo. Essa relação de domínio das empresas transnacionais no campo é recente. O antigo latifúndio se caracterizava pela dominância de relações pré-capitalistas e, portanto, não precisava da ampliação da instrução dos trabalhadores" (GUIMARÃES, 2014, p.).

Por outro lado, as políticas públicas que deveriam atender minimamente uma oferta mais expressiva de educação do campo como o próprio fazem um precário serviço de formação de mão de obra barata para o mercado de serviços e outras demandas do capital, sem considerar inclusive a existência de um campo de produção familiar em com uma lógica sustentável de manutenção de vida. É preciso ter clareza que a educação do campo, tampouco

a educação profissional não tem sido prioridade dos governos e do estado na sua implementação.

Na perspectiva é preciso compreender este campo com suas limitações, e contradições e para debater esta questão da luta de classes dentro do processo de produção do conhecimento não podemos se abster das ideias de Marx e Engels bem como de outros autores contemporâneos como Gramsci, Saviani dentre outros que certamente nos ajudará a fazer este paralelo de compreender os fundamentos da educação e sua problemática atual, considerando que a divisão da sociedade em classes se materializa na própria forma como se organiza a educação, também por ser esta, oriunda das relações de trabalho estabelecidas nas fabricas, na indústria, no agronegócio, enfim, no modo de produção capitalista.

E, desta forma, Marx, n'O Capital

Coloca que o conhecimento perdido sobre o processo de produção por parte dos trabalhadores parciais se concentra no capital, com o qual se confrontam. E continua: “É um produto da divisão manufatureira do trabalho se opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital” (MARX, 1988, p. 283-4).

Outro debate que permeia esta dissertação, e no qual já existe uma série de reflexões relacionadas ao mesmo, o que ajudará na compreensão desta relação no espaço escolar e como as contradições se fazem a partir do mesmo, é o trabalho. O que estamos vendo no contexto atual brasileiro é a educação, principalmente a educação média e profissional, atrelada aos ditames do capital e seu jogo de mercado, logo temos que considerar também que existe um processo de manipulação e alienação dos trabalhadores e isso se configura no próprio anseio que estes apresentam em relação à escola, numa perspectiva salvacionista por vezes, ou redentora dos problemas gerais da sociedade.

Assim a problemática do Ensino Médio no Brasil é uma questão que perpassa pela forma de como se consolida a oferta da escola de base para a sociedade, sendo nos dias atuais um desafio, perante as mudanças e novas exigências do mundo do trabalho, com vistas a necessidade de formação humana integrada, considerando as várias dimensões dos sujeitos e suas relações.

Para leitura e problematização destes processos, fizemos uso de referenciais teóricos que nos ajudou nesta compressão, em relação ao desenvolvimento do Ensino Médio no

Brasil, com recorte especial a questão da formação técnico-profissional. Isso, em acordo com as ideias de Kuenzer (2000, p. 21) quando diz que:

Uma análise superficial das mudanças ocorridas no mundo do trabalho certamente levaria à conclusão de que está em curso um processo de elevação generalizada da educação da população, tendo em vista sua participação mais qualificada na vida geral e produtiva. De fato, essa conclusão seria mais lógica, uma vez que a educação do trabalhador de novo tipo funda-se no desenvolvimento de um conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes que só a educação escolar, no mínimo básica, poderá assegurar. No entanto, mesmo considerando até os cursos pós-médios, os resultados têm sido insatisfatórios em relação às novas demandas, pois estas exigem competências em investigação científica, em comunicação e em análise crítica das relações sociais e produtivas, que muitos cursos de graduação não conseguem desenvolver [...].

Este ideário de desenvolvimento industrial, em consonância com o desenvolvimento das forças produtivas, tende a ver a educação como alavanca de desenvolvimento do capital, sendo a escola este espaço de preparação dos trabalhadores, na sua grande maioria, para o trabalho manual e simples. Dessa forma o Ensino Médio no Brasil possui este fundamento de preparar através de cursos técnicos e profissionalizantes os trabalhadores para o atendimento a tais demandas, contudo, esse processo fácil vem sendo marcado por enormes contradições, pois o mundo do trabalho, não é um espaço do consenso, mas sim das contradições das relações macro entre capital e trabalho, e isso certamente impacta a nossa cultura educacional de formação com este viés, perdendo a perspectiva de formação integral dos sujeitos.

A chamada acima nos alerta inclusive para que possamos refletir sobre os rumos do Ensino Médio e da formação profissional em contraposição à ideia de formação humana integrada, diante de uma realidade em que a hegemonia capital determina o fazer pedagógico das escolas, e isso diz respeito como são projetados e formatados os próprios currículos escolares.

Ainda segundo Kuenzer (2000, p. 21),

No Brasil, em que pese toda a carga de desigualdades e de crise econômica e institucional, este foi por algum tempo o discurso que ficou trabalhadores, empresários e Estado, com a mediação de seus intelectuais, passando a integrar as finalidades da educação na LDB, em que se faz particular alusão à educação básica como condição de continuidade de formação, de compreensão dos fundamentos científico tecnológicos do trabalho e de formação ética e crítica, tendo em vista a participação cidadã nas relações sociais e produtivas.

De outro modo não podemos conceber a educação senão como um mecanismo de inserção dos sujeitos, não apenas no mundo produtivo, mas em todas as dimensões da vida humana, pois mesmo sendo o trabalho a base material dos sujeitos, esses não vivem apenas do mesmo, pelo contrário, precisam desfrutar de todas as demais formas de convívio humano nas suas várias dimensões, considerando a cultura, a política, a arte, o lazer, dentre outros. Logo, podemos dizer que a função primeira da escola básica seja a de inserir os sujeitos no mundo da cultura e das relações sociais, com perspectiva crítica de mudança e avanços nestas relações, já que a sociedade capitalista é estruturada a partir de contradições entre capital e trabalho e que precisam ser superadas em processos de transformação e emancipação humana.

Em Konder (2000, p. 112) “Toda sociedade vive por que cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo de sua experiência, educa-a. Não Há sociedade sem trabalho e sem educação”. Desta forma a educação básica é um desafio na perspectiva de formação dos sujeitos nessa relação entre trabalho e educação, sendo o trabalho instrumento educativo e tendo no mesmo o princípio educativo que propicie aos sujeitos o domínio das técnicas e da dinâmica do próprio trabalho, estabelecendo nos sujeitos um controle. Para compreender o trabalho em sua dimensão ontológica e ontocriativa faz se necessário entender que a natureza e as relações sociais são mediadas pelos sujeitos a partir do trabalho, logo a formação e a educação está inserida neste processo de criação e recriação destas relações e, assim, temos a contribuição de Marx (1983, p. 149) quando diz que

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se confronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços, pernas, cabeça, e mãos, afim de se apropriar da matéria natural numa forma útil a própria vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Se o trabalho é toda ação humana consciente mediante a natureza, e a educação tem papel importante nesta relação e vai ser determinada pelas relações de trabalho mesmo nas formas contraditórias e alienantes. Nesta perspectiva Frigotto (2005, p. 63) diz que “o capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e os instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender”. É nesta lógica perversa que se encontra a luta de classes no interior da escola, em que o Ensino Médio de formação profissionalizante atende a estes requisitos, pois faz se necessário formar uma massa de trabalhadores para atender as demandas de produção do mercado capitalista a partir

das fábricas, da agricultura, dos serviços, dentre outros, ou seja, aos trabalhadores é negado conhecer o todo dos processos educativos e produtivos.

A educação escolar básica - Ensino Fundamental e médio- tem uma função estratégica central dentro da construção de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico e, condição, para uma relação soberana e, portanto, não subalterna e colonizada com as demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-la como direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade. (FRIGOTTO, 2005, p. 72).

Neste sentido, é necessário pensar que esta problemática da educação básica precisa ser trada com a seriedade devida dentro do processo de desenvolvimento do país, considerando suas forças produtivas e das potencialidades dos sujeitos em suas várias dimensões. Assim, concebemos que a função da escola básica, como indica Novoa (1999, p. 2), “é de dar a base de conhecimentos, valores e estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e também a aprender a comunicar e viver em conjunto [...]. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única”.

A produção do conhecimento na formação humana também sob as relações capitalistas, resulta de uma disputa: Qual conhecimento, que formação humana, para que sociedade? No caso brasileiro, essa disputa se apresenta historicamente de forma absurdamente desigual, quer seja pelo estigma escravocrata da classe dominante e sua associação subordinada ao grande capital, quer pela concessão do fundo público para a organização e orientação da educação técnico-profissional cada vez mais a setores privados (FRIGOTTO, 2016, p,25).

A classe trabalhadora também possa ter as condições materiais, objetivas e subjetivas de produzir conhecimento, e para isso a educação, como mecanismo de dominação de classe precisa ser disputada também pelos trabalhadores. A contra hegemonia se faz no campo das lutas concretas e a educação é uma luta neste sentido.

1.2 CATEGORIAS DE MÉTODO E DE CONTEÚDO

Para compreender este processo foi necessário o diálogo com autores e estudos que nos ajudaram no aprofundamento de categorias que pelas interpretações de Cheptulin (2004), a explicação para esse complexo movimento inicia na própria formação material do objeto estudado, desde seu aparecimento, seu desenvolvimento, seu caráter determinante, seu fundamento para existir como tal. Abaixo sinalizaremos também o uso de categorias mais

universais e embasadas no M.H.D. As categorias de análise devem nos embasar acerca das dimensões gerais e das formas de analisar o objeto em questão, assim importa-nos também evidenciar as principais categorias de método entendendo que as mesmas são oriundas das situações concretas, do objeto real a ser investigado e que deve ajudar compor o trabalho científico na perspectiva de extrair do objeto a sua verdadeira essência e, desta forma, a opção por determinadas categorias do campo dialético, nos ajudou para melhor compreensão acerca do objeto que é a educação profissional em assentamentos de reforma agrária, em dialogo com categorias de conteúdos para uma maior profundidade e densidade desta relação que se aparentam no decorrer dos capítulos.

Segundo Cheptulin (2004)

A definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada a resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como à colocação em evidencia da origem das essências ideais e da relação destas ultimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva.

Desta forma há de se considerar que as categorias do Método Dialético que pressupõe o movimento da realidade e suas contradições, logo são categorias em movimento, a partir das nuances contraditórias do próprio objeto. As coisas não são desvinculadas uma das outras, como se dado objeto de análise em questão fosse único e particular no mundo, muito embora no trato científico e na utilização de uma categoria é necessário esse movimento do particular para o geral e do geral para o particular, de forma dialética.

No mundo não há coisas existindo de modo autônomo que representem essa ou aquela categoria ou conceito geral. Mas isso não quer dizer que os conceitos gerais não exprimem nada e que não possamos pensar neles como tais sem relaciona-los com um ponto de referência concreto (objeto particular). Os conceitos gerais relacionam-se com os objetos particulares não como tais, mas somente na medida em que eles possuam essa ou aquela propriedade e aspecto gerais. Essas propriedades e aspectos gerais, que se repetem em cada objeto particular desse ou daquele grupo, são os pontos de referência que se refletem nesse ou naquele conceito geral ou categoria (CHEPTULIN, 2004, p. 14).

Diante dessa multiplicidade de fatores que perpassam o objeto e de seu processo de inserção no campo educacional, precisamos considerar os limites da própria análise e apropriação mais aprofundada do método do materialismo histórico e dialético, para o qual o uso de categorias nos proporcionam uma melhor compreensão do objeto. De modo que esse

faz parte de um campo tanto objetivo quanto subjetivo, marcado pelas relações humanas com suas contradições típicas do modelo de organização da sociedade capitalista.

As categorias de método utilizadas nesse estudo são oriundas do Materialismo Histórico e Dialético e, dentre elas, destacam-se a mediação, totalidade, trabalho, práxis e contradição. Assim, uma primeira categoria de método que consideramos essencial nesta pesquisa é a *categoria trabalho*, considerando que este é a base principal da relação entre educação e ensino, e a partir dele o materialismo histórico e dialético relaciona o processo de produção e, conseqüentemente, o desenvolvimento das forças produtivas, materiais, culturais, sendo o mesmo a base fundamental do desenvolvimento humano.

[...] O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio (MARX, 1985, p. 149).

Por ser a educação objeto determinado pelos sujeitos e a partir das relações sociais e de produção “a consciência é aspecto necessário da atividade produtiva” (CHEPTULIN, 2004, p. 104), por considerar o trabalho como categoria intrínseca nesta relação, faz-se necessário entender que os processos educativos, principalmente no que tange a uma formação de orientação tecnológica e com perspectiva de formação profissional, sendo necessário discutir e analisar suas contradições a partir da ótica do trabalho como atividade humana no seu conjunto de contradições e potencialidades e, para isso, é fundamental apropriar-se desta categoria.

A segunda categoria de método em destaque nesse trabalho de pesquisa é a da práxis, tão relevante quanto a categoria trabalho, sendo aquela que realiza a mediação entre sujeito e natureza, materializando as relações humanas e sociais. Segundo Vazquez (1977, p. 10), “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos uma teoria da práxis”.

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu

mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis [...] (BOTTOMORE, 2013, p. 460).

A palavra tem origem grega e representa esta possibilidade do empreendimento humano, no campo prático e também das ideias e isso nos faz diferentes dos demais animais, uma vez que a nossa existência não é apenas objetividade, mas também subjetividade e concretização da atividade humana na forma de trabalho, logo, em Vazquez (1977, p. 185), vamos ter a afirmação de que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

A práxis é a possibilidade de reflexão crítica em uma perspectiva de transformação uma vez que a atividade humana como ação transformadora deve ser mediada por processos teóricos que estejam vinculados a situações concretas e práticas estabelecendo vínculos de reflexão e transformação em torno de uma dada realidade.

Desta forma, pensar as relações educacionais como processos teóricos e práticos requer a compreensão destas como atividades humana, que na sua relação com o trabalho se dá tanto com caráter laboral, quanto intelectual, de modo que o modelo de educação profissional hegemônico no Brasil contribui para formação de sujeitos alheios a compreensão da práxis educacional. Essa dualidade se faz cada vez mais presente na escola, e a atividade intelectual é separada dos processos práticos de construção do conhecimento e, com isso, incorre-se na contradição de produzirmos nos processos formativos apenas conhecimentos tácitos e laborais sem uma maior apropriação da atividade intelectual.

Nitidamente separados o trabalho intelectual e a atividade prática no trabalho, não havia razão para a integração entre educação geral e educação profissional; estava, pois, justificada a diferenciação da oferta, a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista. (KUENZER, 2007, p. 1157).

A práxis, ainda segundo Netto e Braz (2006),

[...] permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores, um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e auto produtivo: ser das práxis, o homem é produto e criação da sua auto atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 44).

Para Cheptulin (2004), a consciência antecipa a realidade inexistente, transforma dada possibilidade da matéria em realidade. Por conseguinte, sem esse plano antecipado, indicando os caminhos da realidade conforme as necessidades tornam-se impossível a transformação, pois “[...] a consciência [é] aspecto necessário da atividade produtiva” (CHEPTULIN, 2004, p. 104).

Desta forma, pensar em produzir uma nova realidade no campo educacional, a partir de uma nova racionalidade humana e auto organizada, é o que pressupõe a ação pedagógica em uma perspectiva de emancipação dos sujeitos. Por é cada vez mais necessário à apreensão desta categoria como forma de conceber as relações sociais demarcadas pelas práxis social e pedagógica em relações constantes, baseadas e fundamentadas no mundo do trabalho e das contradições, como bem afirmava Vazquez (1977, p. 10), “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis como atividade social transformadora seu objeto; não produz nem pode produzir, como veremos uma teoria das práxis”.

A terceira categoria que se apresenta na pesquisa é a **mediação**, como sendo aquela que nos possibilita a compreensão dos processos de mediação estabelecidos pelos sujeitos na busca constante da objetividade social e educacional. Além disso, nos ajuda a entender a correlação entre as partes crendo que nada se faz de forma isolada, pelo contrário, tudo está relacionado de forma dialética e dinâmica.

Segundo Cury, (1985, p. 43):

Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...]A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real [...].

Através de uma relação dialética as mediações nos possibilitam perceber a totalidade das relações, considerando que não se pode olhar para as particularidades apenas por elas

mesmas, contudo é essencial o entendimento do todo na perspectiva de superação dos antagonismos de classes, logo a educação não pode ser vista a partir de uma particularidade sem considerar a totalidade e, para isso, as mediações são necessárias.

Uma quarta categoria que consideramos essencial para ajudar no processo de compreensão do objeto em questão é a **totalidade** na sua intrínseca relação com o campo das mediações e das relações dialéticas na perspectiva de entendimento das nuances do objeto. De modo que compreendemos que em tudo existe uma relação de totalidade, pois nenhum objeto pode ser interpretado em sua essência sem esta vinculação dialética com o todo, com as demais relações que o identifica. Esta é sem dúvida uma categoria que nos ajuda a distinguir os campos da dialética e da metafísica, sendo não apenas “manifestações fenomênicas e casuais”, mas compreendendo processos em desenvolvimento em uma dada realidade. (KOSIK, 1976, p. 41).

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSIK, 1976, p. 50).

A totalidade é justamente a possibilidade de poder perceber o todo do objeto bem como suas contradições que se fazem em um campo determinado e real, permeado das relações sociais e, nesse caso específico, das relações educacionais voltadas ao ensino e acesso à educação básica, como sendo a análise de uma parte na perspectiva de entender o todo, embora não possa representar todas as contradições que a totalidade destas relações educacionais representam.

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (CURY, 1985, p. 35).

A realidade é sempre uma concreticidade, embora para se perceber a concretude da mesma é importante a aplicação de categorias na perspectiva de desnudar o objeto e perceber

as suas contradições. Kosik (1976, p. 44), define a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido”.

A quinta categoria é da **contradição** que nos ajudou a entender como os processos educacionais são, considerando inclusive que existe um modelo de educação desenvolvido para os trabalhadores e um outro para as classes dominantes, logo não podemos abrir mão de uma análise das contradições que perpassam pelo objeto em questão. Se existe a contradição é por que não existe consenso e hegemonia no todo, logo esta pode nos possibilitar uma leitura aprofundada dos entraves e problemas enfrentados por uma dada realidade no que tange a oferta educacional de nível médio profissional sem desconsiderar que esta se faz em um campo de disputas, conflitos, defesas e, acima de tudo, da luta de classes estabelecida na educação.

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (CURY, 1985, p. 30).

As contradições se fazem no próprio movimento dos sujeitos na busca pela educação, e neste caso específico, como um campo de disputas, marcado por tensionamentos na relação entre o capital e trabalho, servindo de mecanismo de dominação, mas que traz em si as possibilidades de superação.

Para uma melhor aproximação do objeto de pesquisa e uma maior inter-relação e diálogo entre as categorias de método, apresentaram-se se no decorrer da escrita categorias de conteúdo, intermediárias e que facilitarão a análise das questões postas, correlacionando a interpretação geral apresentada na pesquisa, com situações específicas e que dizem respeito aos aspectos contraditórios do objeto.

Dentre as categorias de conteúdos que se destacam nesta pesquisa e que nos possibilitou uma maior aproximação com o objeto pesquisado destacamos o Ensino Médio Integrado como central no processo de compreensão da problemática do objeto, se constituindo como aspecto fundante da problemática do currículo precarizado no processo educativo que, segundo Saviani seria (2008, p. 16), é “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.”

Uma segunda categoria de conteúdo essencial na compreensão do processo educativo é a Politecnia como mecanismo de formação integrada (educação integrada) considerando que esse processo de formação de nível médio técnico e profissional vem sendo marcado por descompasso e contradições e que não permite aos sujeitos “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Podemos perceber esta análise a partir dos decretos a seguir:

O Decreto n. 5.154/2004, que revoga o Decreto n. 2.208/97 e recupera a força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/97), permite às instituições de ensino técnico de nível médio a volta ao Ensino Médio integrado à educação profissional. Com isso, refaz-se um caminho reiterado na educação brasileira, uma memória negada, mas não apagada, uma. Este texto é parte do Projeto “Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado – Do Ensino Médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica” (CIAVATA, 1984, p. 1).

A partir dessa observação surge a necessidade de investigação acerca da des(integração) entre formação geral e profissional com vistas a perceber que uma educação de base integrada e com perspectivas de emancipação requer iniciativas, por parte do poder público, referência teórica e conseqüentemente visão de educação em uma perspectiva de mudança.

Como complementa Cavaliere (2009), acerca do processo escolar, enfatizando que:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Uma terceira categoria de conteúdo presente nessas reflexões é a do Trabalho Como Princípio Educativo, inspirada a partir da definição de trabalho a partir da teoria marxista, tendo Marx e Engels como expoentes, essa possibilitou uma maior aproximação e compreensão da relação trabalho e educação, que Frigotto e Ciavatta (2012) diz que:

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas à feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do

capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 752).

Para compreensão dos processos de inclusão/exclusão escolar e de como o capital se apropria do discurso educacional com vistas à formação direcionada dos sujeitos, fizemos uso da categoria “Teoria do Capital Humano” na perspectiva de aprofundamento da dualidade estrutural e inclusão excludente, no entendimento de que existem processos de inclusão que acabam excluindo por dentro da própria escola, muitas vezes oferecendo aos sujeitos um tipo de formação deficitária de uma maior articulação com uma perspectiva integrada de ensino. Por outro lado, interessa ao capital a formação de um tipo de trabalhador de acordo aos seus interesses e que possa ser à base de sua própria sustentação e, no caso do Brasil, podemos perceber isso a partir da operacionalização dos processos educacionais em detrimento a manutenção do *status quo* dos interesses do capital.

A oferta de educação profissional de nível médio, ou mesmo a qualificação profissional que vem ocorrendo através do Pronatec², por exemplo, além das ações do Mediotec³, em muito, apesar de proporcionar certa inclusão social dos sujeitos nos processos formativos, acabam também por possibilitar que essa oferta se faça a partir de cursos rápidos, sem uma base integrada de formação e com carga horária reduzida.

A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe. Contudo, este aprofundamento nem sempre foi claramente percebido, em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida; esta mobilidade, no entanto, era limitada pelas dificuldades de acesso ao nível superior, obviamente imputadas à

² O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da [Lei nº 12.513](#), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Pronatec>>. Acesso em jul. de 2018.

³ O MedioTec é uma ação para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no ensino médio regular. As vagas são gratuitas custeadas pela Setec/MEC por meio da Bolsa Formação. Entre seus objetivos, tem a missão de garantir que o estudante do ensino médio, após concluir essa etapa de ensino, esteja apto a se inserir no mundo do trabalho e renda. É executado em parceria com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação (RPEDE), além das instituições privadas de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mediotec>>. Acesso em jul. de 2018.

relação inadequada que a “vítima” estabelecia com o conhecimento. Em que pese, contudo, esta relativa mobilidade que conferia ar aparentemente democrático à oferta dual, os discursos sobre a educação e as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato de que a continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-história e às artes e ao aprendizado do trabalho intelectual, era para poucos; tratava-se, portanto, de uma dualidade claramente assumida. (KUENZER, 2007, p. 1158).

A partir de tais práticas educativas vamos ter processos de formação profissional que não considera a relação intrínseca entre o ensino propedêutico e técnico e com isso teremos sujeito (de)formados diante dos múltiplos desafios postos pela realidade objetiva e subjetiva. É o tipo de formação que interessa ao modelo de exploração do capital, sendo flexível aos processos de adaptação e das novas exigências postas pelo modo de produção capitalista. Por isso, é preciso reafirmar a necessidade de formação integrada dos sujeitos em todos os sentidos, pois a escola ao incluir ofertando-lhes apenas uma parte da formação, está lhes negando as possibilidades de conhecimento ampliado da realidade.

Essa relação com a realidade está inserida no próprio objeto, que busca a compreensão das relações, políticas, sociais, econômicas entre os sujeitos, e destes para com os processos de produção material e imaterial, demarcando assim um campo de contraposição ao modelo capitalista dominante no campo que visa apenas o lucro e a destruição das possibilidades de vida digna. A educação do campo nesta perspectiva demarca um campo de lutas e disputas em torno da construção de formas de vida tanto no campo, com a perspectiva de uma nova relação dos sujeitos com a terra e com a vida.

1.3 PROBLEMA, HIPÓTESES, OBJETO E SUJEITOS DA PESQUISA

A partir do objeto, hipóteses e problema analisado com ajuda das categorias, e associados a sua importância ético-política e educacional para a construção de novos conhecimentos em torno desta problemática é que foi delimitado como objeto de investigação *O acesso à educação profissional de nível médio no campo e os desafios da formação integrada* e isso se deu a partir da “implantação de Cursos Técnicos em Agroecologia e Agropecuária em Assentamentos de Reforma Agrária em Barra do Choça- Ba, tendo como foco de investigação o acesso à educação profissional”.

Neste sentido apresentamos como problema: *As políticas de formação profissional oferecidas pelo estado na modalidade PROEJA, direcionada aos sujeitos jovens e adultos do campo em áreas de Assentamentos de Reforma Agrária, e se estas têm contribuído para o*

processo de inclusão e emancipação humana dos sujeitos, ou atende apenas as expectativas de formação unilateral e para o trabalho simples?

Para isso, levantamos a hipótese de que a oferta de educação profissional, ofertada a partir da política PROEJA, na modalidade Ensino Médio integrado, através de cursos técnicos em agroecologia, no contexto dos assentamentos de reforma agrária em Barra do Choça Ba, tem contribuído para o processo de inclusão escolar e social dos sujeitos, no entanto estes mesmos processos ao se fazerem de forma precária contribuem para exclusão por dentro da própria escola, dado que não proporciona uma educação verdadeiramente integral e com perspectiva emancipatória.

Como sujeitos da pesquisa tivemos os jovens e adultos cursistas das turmas de Curso Técnico em agroecologia localizadas em áreas de Reforma Agrária de Barra do Choça, oriundos dos Assentamentos Cangussú, Mocambo, Pátria Livre e comunidade rurais.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS

Quanto aos procedimentos metodológicos afirmamos ser esta uma pesquisa de campo, de caráter exploratório partindo de uma abordagem qualitativa na perspectiva de captar as contradições e nuances do objeto em questão que, nas contribuições de Minayo (1994, p. 53), afirma-se a pesquisa de campo como “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Embora a pesquisa de campo não vá dar conta da totalidade do objeto, pelo fato do mesmo encontrar-se em um campo de múltiplas relações, contudo, essa é necessária na tentativa de particularização e universalização das questões que envolvem o objeto. Já para Ruiz (1976, p. 50), “a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises”.

Esta também foi uma maneira de inserção do pesquisador com o campo pesquisado, onde pôde-se estabelecer um olhar mais sistemático desta dada realidade, possibilitando a apreensão da totalidade das relações que se estabeleceram nestes processos educativos envolvendo os sujeitos da pesquisa bem como sua relação com o ensino na busca pela formação profissional e humana se atentando para uma abordagem qualitativa na pesquisa, sem desconsiderar os aspectos quantitativos e que merecem ser mencionados durante o processo de escrita.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

No processo de construção e sistematização dos dados e informações tornou-se imprescindível tal abordagem tendo em vista que essas necessitaram de um diálogo mais aprofundado para com as categorias tanto de análise quanto de conteúdos na perspectiva de não perder a dimensão de totalidade do objeto, correlacionando-o com a problemática geral em torno da oferta de educação profissional aos sujeitos do campo.

Nesta perspectiva Minayo (1994) afirma que:

[...] se preocupa nas ciências sociais com o nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Assim, podemos relacionar e problematizar o objeto em seu campo material com a a pesquisa teórica e bibliográfica a partir de observações, participação em reuniões, assembleias e conversas individuais, pesquisa em documentos disponíveis em espaços diversos. Sobre tal procedimento, Gil (1996, p. 51), diz que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que, ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. E, neste sentido, foram utilizados documentos diversos que orientam a educação profissional tanto em âmbito nacional quanto estadual, dentre eles destacamos os decretos nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que amplia a e transforma a política do PROEJA e o torna um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade que revisa a política de formação profissional de nível médio presente no decreto 5.478/2005.

Além deste decreto, outros também foram analisados com destaque aos decretos Nº 2.208/1997 criado ainda no governo FHC e o decreto de Nº 5.154/2004 já no Governo de Luiz Inácio Lula da Lula da Silva que orienta e regulamenta a oferta de educação profissional e também possibilita a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e outras estruturas, foi a partir de tais orientações que o governo da Bahia criou a Superintendência de

Educação Profissional e Tecnológica - SUPROT, através do decreto nº 10.955/ 2007, e por meio dessa iniciativa elaborou-se o plano de educação profissional do estado da Bahia a partir da rede pública de educação e ensino.

Também tivemos acesso ao documento⁴ que orienta a ação pedagógica da educação profissional para o Ano Letivo de 2018 e que na sua formulação destaca as parcerias com os movimentos sociais com a possibilidade de atendimento em regime de alternância, dado as condições socioeconômicas do campo e as possibilidades de inserção dos sujeitos neste formato.

Em 2017 a SUPROT ampliou sua ação pedagógica com a implantação dos cursos técnicos em Regime de Alternância no Eixo de Recursos Naturais, com a oferta em 05 (cinco) Unidade da EP. Em 2018 a projeção é ampliar gradativamente a oferta de alternância para outros Eixos e localidades. O regime de alternância possibilita flexibilização na organização escolar, visando a adequação do tempo pedagógico, com organização de turmas em prol da formação que não desvincule o Estudante do campo, do seu meio familiar e cultural, além de trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos na interface dos diferentes espaços de formação profissional. Em 2018 a meta da SEC é ofertar Educação Profissional em cada um dos 417 municípios do Estado da Bahia (BAHIA/SURPOT, 2018, p. 7).

Para conhecimento quantitativo dos índices de aprovação, evasão/exclusão e reprovação dos educandos cursistas oficializamos junto à secretaria do Centro Territorial de Educação Profissional (Cetep) o pedido das informações contidas no banco de dados dos alunos. Para além dessas, também analisamos o conjunto de ementas, matrizes e orientações pedagógicas disponibilizadas pela SUPROT, juntamente com os documentos de orientações práticas do fazer pedagógico cotidiano, a partir de lista de matrículas e chamadas de alunos, pelos ofícios enviados pela coordenação para a SUPROT, dos relatórios anuais, convites de formatura, além da ementa de orientação pedagógica do curso, que só foi consolidada a partir do ano de 2018 já em regime de alternância. Esses documentos estão disponíveis nos anexos desta dissertação.

A pesquisa foi realizada com estudantes ingressantes, evadidos/excluídos e egressos do Curso Técnico em Agroecologia e Agropecuária, além da coordenação do Curso, no período de janeiro de 2017 a julho 2018, compreendendo o processo de entrevistas,

⁴ Orientações Pedagógicas da Educação Profissional para o Ano Letivo de 2018. Documento produzido pela Equipe da Diretoria de Organização Curricular e Pedagógica - DIROPE da Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica – SUPROT, para utilização durante a Jornada Pedagógica 2018. Todos os assuntos expostos podem ser detalhados pela equipe produtora do Documento. Todos os direitos reservados. Salvador (BA), janeiro de 2018.

observações, convivência coletiva, participação em eventos oficiais e extraoficiais dentre outros.

Ao todo foram entrevistadas 11 pessoas, sendo 10 estudantes e 1 Vice-diretor da Unidade Escolar Anexa, vale mencionar que para esta escolha foi necessário o uso de critérios como ser ingressante, evadido/excluído ou concludente no processo de formação a partir do curso. As entrevistas se deram em diversos espaços, como no próprio local de funcionamento do curso, quanto nas suas localidades de origem e moradia. Para isso foi usado como técnica de pesquisa a entrevista e também o questionário.

Concluimos assim neste capítulo sobre a importância do método e da necessidade de se traçar caminhos e alternativas metodológicas que nos deem uma maior dimensão do objeto em sua totalidade, e para isso o uso das categorias em diálogo com a teoria, foi essencial neste desvendar das contradições nuances do objeto em questão.

CAPÍTULO II - REFERENCIAIS DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO, CAPITAL E TRABALHO NO CONTEXTO ATUAL

A relação entre capital e trabalho é a base do antagonismo entre os donos do capital e os trabalhadores. Seu *modus operandi* se dá a partir da exploração da mais valia e da degradação predatória da própria natureza, como meio de obtenção de riquezas e, conseqüentemente, de destruição de todos os recursos naturais que possam vir a dar algum lucro monetário ao capital, logo falar em educação em um contexto global da acumulação e de crises do capital, nos remete a pensar na lógica destrutiva deste modelo de organização da sociedade, que vê na educação um mecanismo de perpetuação de sua dominação.

Neste sentido, este capítulo está fundamentado no objetivo específico (a) que busca “o aprofundamento dos estudos e reflexão acerca da relação capital-trabalho e seus impactos nos processos educativos no conjunto da classe trabalhadora” sustentado em categorias como contradição, trabalho, totalidade, teoria do capital humano, dentre outros, se materializando em suas seções subseqüentes na perspectiva de melhor aprofundamento acerca do objeto em questão, sendo que a educação e a formação dos trabalhadores a partir da forma escolar, situa-se neste campo de contradições.

Assim, a escola, surge com vistas a atender as funções de escolarização que no seu contexto atual tem sido feita de forma massiva e se constituindo como espaço de formação de trabalhadores para atender as demandas do capital e seu sistema de exploração. Neste sentido não poderíamos realizar esta análise entre trabalho, educação, sem trazer a contradição a qual serve a escola neste contexto, quando propicia a formação dos sujeitos de forma utilitarista em prol do capital. Assim, concebemos essa escola atual como sendo um produto de múltiplas contradições e, dentre elas, destacamos esta como sendo o lugar da não educação, embora essa forma escolar atual conduza para a formação dos sujeitos na perspectiva de entregar ao capital um produto final, neste caso o aluno, se insere em processos formativos alienados em detrimento da lógica e do jogo do mercado de trabalho.

O capital, para atingir os seus objetivos e reprodução a partir dessa escola, precisa implementar um modelo de racionalização e administração que favoreça justamente o controle das ações pedagógicas dos sistemas de ensino, principalmente público, e com isso tenha a sua perpetuação momentaneamente garantida a partir da ação didático-pedagógica das escolas. É a ideia de escola como lugar de instrução em detrimento de educação que conseqüentemente desdobra em um sistema de exclusão, pois nem todos conseguirão se sobressair a este modelo de fazer educação hegemônica definido pelo capital.

Por outro lado, este é um debate oportuno uma vez que as relações sociais e humanas exigem uma nova racionalidade e forma de organização da sociedade para que tenhamos a superação de tais contradições e vislumbrando o projeto histórico de construção de uma sociedade sem exploradores e explorados e, nesta perspectiva, precisamos construir uma educação para além do capital e suas relações exploratórias. É um momento de pensar que os limites da sociabilização do capital no âmbito das políticas públicas, atrela os processos educativos aos seus interesses, e isso ocorre pelo fato de termos um tipo de capitalismo implementado nos países subdesenvolvidos como é o caso do Brasil, que acabam se possibilitando formas de exploração dos sujeitos tidos como exército de reserva para atender as demandas das empresas que controlam o capital no mundo.

O capitalismo, ao se manter através da exploração do trabalho, tende a torná-lo negatividade, pois o mesmo passa a se estabelecer a partir de relações contraditórias e exploratórias impondo a classe trabalhadora situações degradantes, uma vez que essa depende da venda de sua força de trabalho para sobreviver em tal sistema, sendo este ofício do trabalho um ato de pura negatividade e alienação.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem. Com efeito, como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar (SAVIANI, 2007, p. 155).

A regulação do trabalho na oferta e procura se estabelece pela necessidade de se ter uma grande massa de trabalhadores formados apenas para a relação trabalho-emprego, sendo que para estes existe uma dependência direta da relação capital-trabalho, e a medida que estas crises aumentam, estes passam a sofrer as mazelas do desemprego, do subemprego, da exploração do trabalho análogo, da educação precária e, conseqüentemente, da formação de um tipo de sujeito que, em via de regra, acaba sendo responsabilizado pelo seu próprio fracasso no mundo, retirando das relações de trabalho no modo de produção capitalista esta responsabilidade.

A economia pode aumentar a sua produtividade mediante o incremento tecnológico, e diminuir, em termos absolutos, o número de trabalhadores. Tem se como resultado uma nova ordem (des) ordem mundial que configura

a geografia entre incluídos e excluídos da satisfação de direitos elementares a vida, desertos econômicos e regiões do planeta jogadas ao seu destino, aniquiladas pela fome e doenças endêmicas. O desemprego estrutural é sem precedentes – 1 bilhão de desempregados no mundo. Somente na cidade de São Paulo, neste momento 1, 5 milhão de trabalhadores estão desempregados. Concomitante amplia-se o número de trabalhadores precarizados – tempo parcial ou com contrato temporário de trabalho. Chama-se isso cinicamente de flexibilização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2010, p. 17).

Em outras palavras Motta (2013) corrobora, dizendo:

A mundialização do sistema capital vem se realizando com elevado custo social para a classe trabalhadora, com implicações mais intensas nos países de capitalismo dependente, como o Brasil, tendo em vista as heranças deixadas tanto pelo colonialismo escravocrata quanto pelo processo de modernização conservadora. No âmbito do Estado, o enfrentamento das expressões da “questão social” tem implicado num conjunto de ações por parte dos aparelhos do Estado voltadas para aliviar a pobreza e amenizar a precarização do trabalho, desdobradas em políticas social e educacional focadas nas camadas mais pobres ou “vulneráveis” da população e de caráter compensatório (MOTTA, 2013, p. 14).

No caso brasileiro esta realidade não é diferente e podemos observar que nas últimas décadas as políticas educacionais, vem focando na formação dos trabalhadores, sem contudo considerar a necessidade de mudanças estruturais em toda sociedade, como analisa Motta (2013),

[...] fator de alívio da pobreza, num movimento de ampliação do processo de democratização do acesso à educação escolar concomitante ao estreitamento dos direitos sociais; de alargamento do acesso a benefícios sociais e precarização dos serviços públicos. O pauperismo da modernidade é visto na perspectiva da teoria social crítica como um fenômeno social que não se limita às condições materiais, mas à pobreza e [...] da miséria à ignorância e à degradação moral, como Marx define a dinâmica da acumulação do capital na epígrafe. Entretanto, é tomando o estreito empírico imediato que grupos da classe dominante buscam corrigir tais “disfunções sistêmicas” e amenizar possíveis tensões políticas e sociais (MOTTA, 2013, p.14).

De modo que esses organismos de controle acabam agindo na perspectiva mais de controle da barbárie, e do caos, do que de fato orientando de forma séria e eficaz o emprego de tais políticas nestes países subdesenvolvidos, dado que existe uma articulação entre os processos de privatização de diversas políticas sociais, como a educação. Tais políticas, na sua grande maioria, são garantidas a esses países mediante empréstimos e endividamentos destes com bancos internacionais como podemos citar o banco Mundial e o Fundo Monetário

Internacional, que sendo esses os provedores do empréstimo, acabam também por orientar a forma de investimentos.

Por outro lado essas políticas até então não tem dado conta de formar de fato e de maneira eficiente esses sujeitos sociais, e isso reflete de certa forma das dificuldades pelas quais os países subdesenvolvidos encontram para desenvolver as suas forças produtivas com inserção da tecnologia e formação adequada de ponta que possam atender aos interesses do próprio capital cada vez mais exigente de um tipo de trabalhador flexível e multifuncional.

Para Motta (2013, p.15) “o pauperismo, o desemprego e o subemprego, a precarização das relações trabalhistas e toda a condição de miséria material e cultural e de degradação moral das massas são expressões da ‘questão social’ e inerentes ao ‘sistema capital’”. Nessa perspectiva é preciso recuperar a compreensão da dinâmica estrutural do capital a partir da teoria marxista quando afirma que esse modelo para além de ser um sistema que organiza o modo como à sociedade se reproduz, vai determinar todas as demais relações sociais de alienação e subjetivação, e isso se realiza pela pelas instituições criadas pelo estado burguês, como podemos citar o campo jurídico, político, econômico e legislador. Em outras palavras afirmamos que o capital, considerando a iminência de suas crises cada vez mais cíclicas, também se viu forçado a criar mecanismos de controle social e que justifiquem suas mazelas no mundo.

Tais contradições vão influenciar as formas de encaminhamento das análises da realidade conforme diferentes perspectivas teórico-analíticas, bem como as formas de enfrentamento das expressões da “questão social” que são desdobradas em política social, como também, e aqui devem ser destacados, os desdobramentos da política educacional, isto é, nas sociedades capitalistas, políticas social e educacional estão imbricadas, uma vez que a educação escolar também está carregada de historicidade e, com isso, está embrenhada no significado de “questão social” (MOTTA, 2013, p. 16).

A educação e o ensino conseqüentemente vem sendo determinado pela lógica de produção da vida material em acordo às vontades e desejos do capital e isso conseqüentemente coloca a educação em um campo de disputas por hegemonia e, através disso, se estabelecerá sempre na luta de classes as possibilidades de seu controle.

2.1 TEORIA DO CAPITAL HUMANO E EDUCAÇÃO PROFISIONAL

Que a educação cumpre papel estratégico na manutenção da dominação do capital na relação do mesmo com o mundo do trabalho, disso não podemos ter dúvidas, e, olhando desse ponto de vista, podemos observar que no sistema do capital a educação cumpre uma função também de exclusão, quando se nega o acesso a mesma, ou mesmo quando esse acesso ocorre

de forma precária e degradante, como podemos ver na atualidade brasileira e em vários lugares do mundo. A ideia de coesão social é o que garante ao sistema do capital a dominação e direcionamento das formas de se fazer educação nestes países. Assim, as análises de Motta, (2013, p. 18), apontam para as ações dos organismos internacionais e suas formas de controle e orientação.

Nos relatórios do Banco Mundial, do BID, da ONU e da Cepal, elaborados a partir de meados dos anos 1995, é unânime o alerta sobre os riscos de ruptura da coesão social com a intensificação da “questão social”. Considerando tal risco e visando a amenizar os efeitos perversos do atual regime de acumulação, em 2000, a ONU reúne os países membros e os organismos internacionais compondo um “pacto global” de ajuda mútua, através de um conjunto de políticas voltado para “combater a pobreza no planeta”. Neste conjunto de “políticas de desenvolvimento do milênio” foram introduzidas, consensualmente, novas formas de encaminhamento, diferentes daquelas que compunham as políticas sociais dos anos 1990 do Banco Mundial (MOTTA, 2013, p. 18).

Com isso a educação escolar passa a atender aos interesses dos grupos hegemônicos, dado que a escola vem se constituindo como aparelho de ideologia da classe dominante, assumindo funções que estranhamente não são apenas suas, a propósito da coesão social, da empregabilidade, da resolução dos problemas sociais criados pelo sistema do capital, dentre outros. Essa perspectiva de educação redentora da sociedade e que se faz presente nos dias atuais acaba construindo um modelo de competências, e, ao mesmo tempo, de culpabilização do fracasso e escolar por parte dos próprios sujeitos sociais.

Estamos falando de um processo educacional precário e que é feito justamente para atender as demandas sociais dos trabalhadores, de modo que sua dualidade se faz no interior da escola e nas relações cotidianas, sendo esse processo de oferta, fruto das investidas do próprio capital em detrimento de seus interesses, com a formação de trabalhadores para o trabalho simples sem muita exigência de um aparato tecnológico e sem perspectiva de formação humana integral.

Coube para a educação uma dupla tarefa: gerar capital humano e capital social, ou seja: manter o processo educativo voltado para o atendimento das demandas do mercado e do rápido ingresso dos filhos da classe trabalhadora no mercado de trabalho, seja formal ou informal, acrescido da tarefa de transmitir mensagens culturais de solidariedade, cooperativismo, empreendedorismo, na perspectiva da formação de uma consciência cívica em prol do “bem-estar da coletividade”, porém no âmbito das necessidades econômicas imediatas; unindo esforços coletivos para a criação de arranjos

produtivos alternativos, como forma de sobreviver autonomamente, em relação aos benefícios sociais do Estado (MOTTA, 2013, p. 19).

De modo que, a partir de iniciativas e de acordos unilaterais e prol do capital, em relação às políticas educacionais, a educação assume papel estratégico nas economias emergentes e sendo que a mesma passa a ser peça fundamental de manutenção do sistema de dominação de tais economias em detrimento dos países e economias dominantes que fazem uso de seus instrumentos monetários e de controle econômico para sucumbir os demais países sob seus interesses. Por outro lado, “também não é mais somente fator de competitividade e inserção no mercado de trabalho, na perspectiva da ‘pedagogia das competências’ ou da ‘sociedade do conhecimento’, no contexto da mundialização. Passa a ser também um fator de alívio à pobreza” (MOTTA, 2013, p. 19).

Tomando como base os dados acima, pode-se constatar que os encaminhamentos de políticas social e educacional dos quatro últimos governos brasileiros, predominantemente focados nas camadas mais pobres da população, de caráter assistencialista e compensatório, não tiveram os resultados esperados em relação ao “combate à pobreza” conforme orientações dos organismos internacionais. Porém, podem ter surtido efeito na perspectiva conservadora de corrigir as “anomalias sistêmicas” contendo as possíveis pressões sociais. Mesmo considerando algumas especificidades nos encaminhamentos de políticas social e educacional nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio da Silva, as políticas voltadas para aliviar a condição financeira do expressivo contingente da população brasileira que vive na pobreza não alteraram significativamente o quadro econômico e social dessa camada. E a política de ampliação do acesso à educação escolar não resultou no esperado processo de universalização da educação básica, muito menos daquela educação pública de qualidade que consta da agenda de luta da classe trabalhadora. O atual movimento do governo federal de expansão do Ensino Médio profissional e das matrículas no ensino superior tende ao mesmo processo de desqualificação da formação humana (MOTTA, 2013, p. 21).

Neste sentido o discurso utilizado em relação a educação para amenização da pobreza e das contradições sociais não surtiu efeitos significativos, nas últimas décadas no Brasil, embora tenhamos tido uma leve melhora na distribuição de renda, isso não significou, pelo menos por enquanto, em uma melhora significativa dos processos educacionais, embora possamos dizer que a questão do acesso, principalmente na Educação Básica, tenha melhorado, inclusive com a obrigatoriedade da Educação Fundamental e o atendimento parcial do Ensino Médio.

Podemos observar as iniciativas de diversos programas sociais que tiveram um caráter mais de manutenção de tais acordos do que de radicalizar com essa alternativa de dominação

do capital nos processos educacionais. Haja vista que o setor empresarial passa a investir fortemente na educação visando à mesma como um negócio, a partir de iniciativas de privatização e lucratividade.

Dizendo isso, afirmamos tais investidas apenas aumentam os processos de exclusão e dualidades e se mantem no contexto atual após a reforma do Ensino Médio feita pelo programa golpista que caminha para uma acelerada degradação da formação em todos os níveis e modalidades, embora isso venha servir justamente aos interesses do capital.

Os débeis resultados nos programas de políticas, o investimento financeiro, “o descompasso entre quantidade e qualidade, entre outros aspectos, não são causas da não realização, no Brasil, de uma escola pública próxima à que se formou nos países de capitalismo avançado”, mas expressam o “lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira, tendo em vista o papel que ela passa gradualmente a assumir na gestão da pobreza” (p. 28). O “novo ciclo de expansão” da escola pública brasileira em seu nível mais elementar, segundo a autora, realizou-se conjugado aos objetivos de políticas sociais predominantemente compensatórias e focadas e à reiterada produção de “uma escola pobre material e pedagogicamente” e pelo “estreitamento dos direitos e dos canais para seu debate e disputa” (ALGEBAILLE, 2009, p. 325).

Estas análises nos confirmam que a escola, na sociedade capitalista, passa por enormes contradições, sendo socializadora de um tipo de conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, serve para atender a lógica do capital assumindo a forma dominante de educação, além de ser vista pela sociedade como uma instituição necessária, essa mesma escola não socializa o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas como deveria ser, basta ver os modismos pedagógicos que podem ser observados na atualidade, como as pedagogias do aprender a aprender, dentre outras. Assim, a escola pública brasileira diante de tantas dificuldades no processo educativo, na construção do conhecimento, vem sendo submetida à agenda do capital, dado que esses influenciam no interior das mesmas com medidas que vão de encontro às necessidades históricas da formação omnilateral dos trabalhadores, assumindo a agenda perversa dos interesses capitalistas, através do sucateamento, precarização, terceirização e por fim a privatização, como interesse atual do capital.

A reforma da educação profissional em curso no Brasil desde os anos 1990 está profundamente relacionada ao processo de reinserção subordinada do País na economia mundial e está situada em meio a um conjunto mais amplo de metas de ajuste estrutural e superestrutural, direcionadas a adequar os

chamados “países em desenvolvimento” ao processo de financeirização mundializada do capital. Neste sentido, os organismos internacionais desempenham um papel crucial na condução da política econômica e na conformação social, como principais mentores e veiculadores da ideologia do capital, o que faz de suas diretrizes políticas gerais e setoriais referência indispensável para o estudo do desenvolvimento de políticas públicas (PARANHOS, 2013, p. 28).

Sobre este processo de reformas na educação brasileira precisamos salientar que tais medidas perpassam também pela organização da exploração do trabalho no mundo e, no nosso caso, esse processo vai se dá em um campo de disputas, sendo que interesses do capital e do setor empresarial sobressaem em detrimento aos interesses da população, e assim a educação assume na conjuntura atual a agenda destes setores dominantes.

Diante da impossibilidade de conciliar a defesa do neoliberalismo ortodoxo e do Estado mínimo em estratégias de consenso, em meados da década de 1990, os organismos internacionais retomaram a ideia de desenvolvimento (sustentável) a fim de “harmonizar” economia de mercado e “objetivos de igualdade” (UNESCO, 2005, p. 56), entretanto, apartaram-se as explicações macroeconômicas para “ressaltar os fundamentos micros de questões de desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 3). A redução da pobreza assumiu um enfoque multidimensional, deixando de limitar-se somente à carência econômica para relacionar-se à privação dos serviços básicos como educação, saúde, saneamento básico, energia elétrica e à falta de capacitação e habilidades por parte dos indivíduos para fazerem escolhas (PARANHOS, 2013, p. 30).

Em vista da problemática social, e das atribuições que a função escolar assume no capitalismo, se materializando como a porta de entrada e saída para o sucesso econômico, podemos considerar que esse é um falso discurso, embora não devamos menosprezar o papel da escola na sociedade, mesmo essa escola que temos presenciado atualmente. Por outro lado, não podemos atribuir a educação o papel de transformação radical embora reconheçamos seu papel histórico de formação dos sujeitos. O que talvez precisamos entender é que, o que precisa ser mudado em primeira instância são as relações de produção e, para isso, é preciso que construamos a sociedade socialista, em que a condição de explorador e explorado deixe de existir e a educação e o trabalho sejam algo livre e prazeroso.

No campo educacional, o ajuste neoliberal manifestou-se pelo “rejuvenescimento da teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 2003). Termos ligados à agenda mercantil e econômica ou desprovidos de sentidos políticos, como qualidade total, competências para a empregabilidade, flexibilidade, transferibilidade, polivalência, adaptabilidade, ganham espaço no discurso educacional, relegando a planos secundários categorias ligadas

às lutas políticas dos trabalhadores. A associação direta entre escolarização, produtividade, desenvolvimento e riqueza e o investimento em educação como meio de superar o subdesenvolvimento ou obter retornos ou posição mais elevada na escala salarial, elemento fundante da ideologia do desenvolvimento e da teoria do capital humano, tornou-se frágil frente ao mercado de trabalho em constante decadência, gerando a necessidade de um discurso no qual o indivíduo fosse categoria central (PARANHOS, 2013, p. 31).

A defesa em torno da teoria do capital humano, que atribui aos sujeitos a responsabilidade por sua própria educação e formação, por mais que possa parecer democrática, visando acabar com as arestas sociais, na prática é justamente uma educação que opta pela formação de trabalhadores flexíveis, com características genéricas a partir das noções de competências. No caso brasileiro este debate foi posto a partir da publicação do decreto 2.208/97 no período FHC, que escancarou os currículos escolares e os cursos de formação técnico-profissional a partir da concepção de uma educação engajada com os setores empresariais e ao capital, visando justamente a formação de mão de obra que desse conta de tais interesses.

Quanto a isso podemos perceber em Frigotto, (2009, p. 71), que essa é “uma promessa que encobre o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo, deslocando a produção dessa desigualdade da forma que assumem as relações sociais de produção para o plano do fracasso do indivíduo”. De forma que esse ideário de capital humano vem sendo ressignificado pela pauta econômica e de exploração na sociedade.

A noção de “capital humano”, que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um campo disciplinar – economia (política) da educação –, explicita de forma exemplar as duas razões anteriormente expostas sobre a especificidade do conhecimento nas ciências sociais e humanas. Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2008, p. 67).

Abaixo veremos uma posição convergente à Teoria do Capital humano oriunda de um órgão oficial e de orientação dos processos educacionais no mundo:

Devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento. (UNESCO, 1998, p. 16).

Uma outra abordagem que precisamos considerar nestes processos de subordinação dos países de terceiro mundo, principalmente em detrimento do capital, está relacionada ao processo de qualificação e o significado que elas assumem nessa nova roupagem. De modo que precisamos compreender que a qualificação profissional dos sujeitos nada mais é que a ideia de absorção de habilidades e competências para darem conta do processo de exploração e da mais valia em prol do capital, dado que é preciso produzir mais e com mais qualidade em menos tempo e pagando os piores salários aos trabalhadores. Se considerarmos a inserção da maquinaria e de novas tecnologias, que em certas funções dispensam a atividade massiva da força de trabalho, é justamente uma grande possibilidade para o capital, ter um tipo de trabalhador formado em várias funções e que possam desenvolver muitas atribuições no espaço de trabalho.

Enquanto o capital humano, a empregabilidade e as competências mantêm o foco na capacitação profissional e na preparação do indivíduo, seja para a vida ou para o emprego, a ideologia do capital social distancia-se ainda mais da integração pela via do mercado de trabalho. Relacionando-se à estrutura de relações entre indivíduos e nos próprios indivíduos, o capital social é empregado para designar o desenvolvimento do espírito empreendedor, da autoconfiança e da capacidade das pessoas em administrar os riscos e as incertezas. O capital social pode ser entendido como “a capacidade que pessoas e grupos sociais têm de pautar-se por normas coletivas, construir e preservar redes e laços de confiança, reforçar a ação coletiva e assentar bases de reciprocidade no tratamento que se estendem progressivamente ao conjunto da sociedade” (CEPAL, 2007, p. 24).

O capital cria padrões de qualificação sob o qual a formação para o emprego e possibilidade de remuneração vem sendo tensionado pelo modelo de competências e habilidades pessoais que, segundo Ramos (2002), ancora-se em três propósitos básicos:

a) Reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as

diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Europeia e do Mercosul) (RAMOS, 2002, p. 39).

A ideia anterior articula a necessidade de formar no trabalhador o sentimento de habilidades e competências à medida que esse precisa o tempo todo estar se adequando as novas regras e necessidades do mercado de trabalho e, para isso, a ação do capital sobre os processos educacionais direcionam e determinam os rumos que a relação capital-trabalho estabelecem na sociedade, configurando a total perda de autonomia, criatividade e possibilidade de emancipação dos sujeitos mediante a objetivação e subsunção do ser à lógica do capital.

Sendo assim, os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode se perder no seu próprio objeto. [...] De forma simples, o fundamento dessa dialética é o sentido que toma a relação sujeito-objeto: o homem se objetiva para ele ou para o capital. Enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito (RAMOS, 2006, p. 28).

Essa análise nos remete a pensar que o ser humano é feito de uma totalidade histórica e de múltiplas dimensões, logo as relações de trabalho e mesmo as noções de qualificação precisam considerar isso. Ou seja, os sujeitos deveriam ser prioridade em detrimento aos interesses do capital e do mercado, e o trabalho deveria estar para atender as necessidades dos mesmos, e não para funcionar como mecanismo de dominação e exploração. Dito de outra forma, a qualificação que deveria vislumbrar a formação integral dos sujeitos, com capacidade técnica e criadora, sendo mais uma etapa da realização humana, acaba sendo justamente o seu contrário que é a possibilidade de sermos explorados pelo capital nas suas mais variadas formas.

A produção capitalista tem uma lógica própria, que difere da lógica da educação. Há uma contradição na “lógica da produção capitalista”, que tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A “lógica da educação” tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a

defesa dos direitos de cidadania. Em resumo, esta é a questão de fundo, o desafio que está posto quando falamos sobre a formação integrada entre conhecimentos gerais, atividades formativas (artísticas, científicas, esportivas) e educação profissional, no Ensino Médio técnico e tecnológico (CIAVATTA, 2013, p.76).

Para que se realize a formação humana integral é preciso destruir as amarras que aprisionam a escola, sendo esta tarefa grandiosa, de modo que não podemos esperar que a escola se liberte de tais amarras para que possamos pensar nesta possibilidade. Logo é um processo que deve ser feito no intuito de superação das contradições da forma escolar, e que necessitam de uma posição contra hegemônica, em prol da formação dos sujeitos em uma perspectiva omnilateral⁵. Isso por considerar que os interesses do capital são antagônicos aos do trabalho, sendo a educação na sua forma escolar atual alinhada aos interesses burgueses, a mesma precisa ser repensada, ressignificada, com fazer pedagógico que almeje estar para além do capital.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS

A palavra currículo vem do latim *scurrere* e quer dizer justamente a ideia de estudo, de um plano detalhado de uma determinada coisa, já nos moldes do sistema educacional atual podemos dizer que o mesmo se configura como um conjunto de regras, normas, diretrizes a serem seguidas, e o formato que o fazer pedagógico da ação educativa deva ter, considerando a sociedade atual e os processos de dominação. Dessa forma, podemos dizer que o currículo se relaciona com a forma como o capital se apropria da escola e estabelece seus domínios na mesma, por meio dos sistemas de ensino que, em muitos casos, agem em detrimento de sua vontade. De todo modo é no currículo escolar que se estabelece a disputa por hegemonia na educação e para isso faz se necessário a compreensão mais aprofundada desses processos uma vez que o capital agindo sobre a vontade do estado, certamente terá na forma escolar um espaço de dominação e construção hegemônica.

⁵ Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Assim, Demerval Saviani contribui dizendo que:

No currículo tradicional da escola elementar, o bloco das ciências sociais traduziu-se nas disciplinas história e geografia. A história trata de como os homens se desenvolveram ao longo do tempo e das formas de sociedade constituídas; a geografia, por sua vez, estuda a ocupação do espaço terrestre pelos homens e as formas como eles se distribuem nesse espaço. Esses conhecimentos que compõem o currículo escolar são chamados de científicos, porque são obtidos por métodos, por processos sistemáticos. E não existe o sistemático, o elaborado, fora de registros escritos. O oral é espontâneo, é assistemático; o sistemático supõe registros escritos e, por isso, a linguagem da ciência se expressa por escrito (SAVIANI, 2003, p.135).

No aspecto da organização da educação no sistema capitalista, essa reflexão anterior traz a ideia de colocar o conhecimento e as relações sociais e materiais da sociedade em campos onde as mesmas não possam dialogar entre si. Também se estabelece e reflete nas relações de trabalho e para isso a escola desde cedo se preocupa em preparar os sujeitos para serem trabalhadores, fragmentando-os em aptidões, caixinhas sempre em atendimento as demandas diversas do capital e, neste caso, os currículos escolares refletem em primazia os interesses do capital no interior das escolas e em toda sociedade.

O currículo apresenta o limite da fragmentação sem a conexão com a totalidade do conhecimento e isso significa dizer que, para a escola capitalista é necessário ensinar apenas o que será útil na formação de trabalhadores dos diversos ramos, e isso retira da escola, a preocupação de oferecer aos trabalhadores uma formação universal com o saber histórico construído pela humanidade. Assim a escola pública tem seu currículo voltado para o capital feito de forma precária sem uma maior preocupação com o conhecimento real, e que considere a totalidade social e, para isso, sua forma curricular estabelece em seus espaços os interesses imediatos do capital através de políticas públicas de estado.

Na formação para o trabalho, por exemplo, podemos perceber que esse currículo pouco tem contribuído para tal fim, em uma perspectiva de integralidade dos sujeitos, com avanços e controle sobre o domínio das técnicas, da natureza e de todas as dimensões sociais necessárias à vida. Esta forma de impor às escolas formatos curriculares que visam apenas a formação para o trabalho em prol do capital lhe retira o mecanismo de pensar no verdadeiro sentido da educação e na possibilidade de formação de sujeitos autônomos, críticos e com capacidade de decidirem sobre seu próprio futuro, inclusive o profissional. Essa forma de dominação da escola lhes obriga a um tipo de formação na atualidade prevalece o desenvolvimento de competências e habilidades nos sujeitos para que possam assumir com flexibilidade diversas funções em diversos ramos do sistema de exploração capitalista. Logo,

a educação, em certa medida, e em várias situações de conflito de classes tem funcionado para atender as expectativas de formação de mão de obra para o capital pelas vias da escola.

A noção de inclusão e sua ênfase surgem na perspectiva não de resolver a desigualdade e erradicar a pobreza, mas de administrá-las. Insere-se numa dupla regressão social. Ela não é a mesma coisa sob a perspectiva de uma sociedade que explora, já que a exploração está embutida na legalidade do contrato de trabalho, mas que integra e permite planejar o médio e o longo prazo. Por esta razão, as políticas de inclusão, já na origem, são marcadas pela precariedade e pela sina do provisório. São políticas não universais e que atingem grupos específicos, vítimas das relações sociais de expropriação. O Estado, como predominantemente guardião da “governabilidade” e segurança do capital, e pela violência institucionalizada, elimina, sobretudo, contingentes de trabalhadores jovens (FRIGOTTO, 2013, p. 98).

Sobre isso faz-se necessário entender e perceber a posição do capital em detrimento do trabalho na perspectiva de clarificar que essa relação se dá por meio do conflito permanente, próprio da sociedade capitalista, e por outro lado, por considerar que dado a dinâmica do modo de produção capitalista e por sua inconstância, isso acaba afetando toda uma sociedade de maneira que novos conflitos e novas demandas sempre vão surgir neste tensionamento típico da relação entre capital e trabalho.

A forma escolar no modo de produção capitalista denuncia também as suas intenções na condução das políticas de dominação ideológica, que culminam em grande medida com a dominação do consenso social, uma vez que sendo a burguesia detentora do poder econômico, acaba também sendo a detentora do poder cultural e do próprio conhecimento historicamente acumulado. Em Marx, no prefácio da *Contribuição à crítica da economia política* vamos ver como essa relação entre capital e trabalho se faz no campo da estrutura e superestrutura, considerando que na base estrutural da sociedade encontram-se as relações de trabalho e educação e, conseqüentemente, nessas a forma escolar encontra campo aberto na perspectiva de condução do processo de exploração. Por outro lado, as superestruturas amparadas nas leis, na política, na mídia, nas intuições estatais acabam por homologar esse processo de dominação naturalizando no consenso social essas formas degradantes de exploração. Vários são os aparatos jurídicos e políticos que cumprem tal finalidade e no caso específico do Brasil podemos atribuir isso a lógica do funcionamento dos três poderes, que na verdade acabam agindo mais como espaços corporativos que primeiro defendem seus interesses enquanto classe, à revelia da vontade por vezes da maioria da população.

Por tudo isso, falar em escola pública no Brasil é trazer a discussão de uma série de contradições estabelecidas na sociedade e dentre elas podemos explicitar o processo de exclusão escolar, e isso se dá não apenas por que o estado não consegue atingir a todos os sujeitos, mas fundamentalmente por que interessa ao próprio capital ter uma camada da população analfabeta ou semianalfabeta para que possam realizar as atividades mais insalubres do capital, compreendendo serviços que não exigem uma formação educacional mais completa.

À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Entendo, pois, que o Ensino Médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora, trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna (SAVIANI, 2003, p.136).

Estudos do IBGE/MEC (2014) mostram que por algum motivo e dentre eles o trabalho-emprego, faz com que 1,3 milhões de jovens abandonem os estudos, sendo que os que concluem o ensino médio nesta faixa etária de 17 a 24 anos chegam a em média 20% do total, e com isso a pergunta que fica é: O que farão estes sujeitos para sobreviverem na sociedade? Como a capital irá explorá-los de alguma forma? Ou em que níveis de exploração eles servirão ao capital? São questões como essas que nos remetem a pensar que estes sujeitos serão explorados de uma forma ou de outra, passando estes pela escola ou não, isto é, a escola é apenas mais uma relação, não sendo a única, e nem mesmo o último espaço de atuação do capital na defesa de seus interesses, de modo que quando esses sujeitos conseguem adentrar a escola, na sua grande maioria cumprem o ritual de passagem e preparação para as funções diversas do capital.

Contudo interessa-nos entender que caminhos foram construídos no Brasil voltado para a relação trabalho-educação dado a relação intrínseca entre educação e capital e as formas de dominação estabelecidas no interior da escola pública principalmente. E sobre isso Pronko e Neves argumentam que:

O aumento da racionalização do processo de trabalho produtor de mercadorias e a disseminação de novos valores e práticas próprios da convivência social urbano-industrial fazem com que as escolas, cada vez

mais generalizada, se constitua em um local específico de formação para o trabalho. (PRONKO; NEVES, 2008, p.23).

O capital não precisa mais formar seus quadros como pudemos ver em períodos anteriores do desenvolvimento industrial, em que as fábricas também tinham este papel de preparação para um trabalhador mais completo e atento as demandas da maquinaria, esse lugar foi assumido pela escola pública em expansão. De modo que a necessidade de formação de mão de obra em vários níveis remete a escola pensar em um currículo e formatos diferenciados para atender tais demandas.

Assim continuam Pronko e Neves (2008), enfatizando que:

A escola dividida em níveis e modalidades é inerente a hierarquização que se estabelece na produção efetivamente capitalista de mercadorias de natureza flexível, baseada na variação do trabalho e na própria especificidade da produção da vida em formações sociais que se ocidentalizam. Desde os seus primórdios, portanto, a escola detém uma dupla e concomitante finalidade - a formação técnica e a conformação ético-política para o trabalho/vida em sociedade - que vai se metamorfoseando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações sociais gerais, para que possa garantir ao mesmo tempo a reprodução material da existência e da coesão social (PRONKO; NEVES, 2008, p.24).

No Brasil este formato escolar se deu a partir da massificação da indústria e conseqüentemente, como até os dias atuais a nossa demanda por formação complexa ainda é tímida, podemos dizer que o modelo de educação profissional se deu basicamente por intermédio do trabalho simples, haja vista que quase todos os produtos que fazem parte da balança comercial brasileira, demandam trabalho pouco especializado e complexo.

Os interesses da burguesia, por não coincidirem com os da classe trabalhadora, sempre trarão um problema na relação trabalho e educação e que precisa ser superado no campo da luta e da contra hegemonia, pois ao não sabermos para onde marcham os interesses migratórios da exploração capitalista, acabamos vislumbrando sempre que a escola dará conta de resolver o problema da coesão social, quando na verdade essa não resolve os problemas das crises do capital, cada vez mais cíclicas e profundas.

A generalização da formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo se acelera ainda, no decorrer do século XX, a partir do momento em que o estado capitalista assume a organização dos sistemas educacionais com vistas a garantir o aumento da produtividade da força de trabalho em tempos de extração de mais valia relativa e a responder as pressões dos

amplios segmentos da população urbana por acesso à educação escolar. (PRONKO; NEVES, 2008, p.28).

Nesta perspectiva discutir a questão do currículo dentro desse contexto sócio planetário de dominação do capital nos remete a pensar que a escola precisa ser disputada, mesmo com todas as mazelas, pois se são contraditórias as ações do capital no interior das mesmas, significa que temos um campo de atuação. Assim, segundo Frigotto (2013), no plano pedagógico e na forma escolar tendo em vista a formação profissional.

A adequação reprodutora das relações sociais do capitalismo tardio dá-se pelo deslocamento da luta por uma educação básica e unitária (síntese do diverso), pública e universal, para a concepção e prática pedagógica centrada na noção de competência, oriunda de um neopragmatismo e reificadora do individualismo. Do mesmo modo, a formação profissional por competências para a empregabilidade desloca e tira da memória social o direito à qualificação, vinculado ao direito ao emprego (FRIGOTTO, 2013, p. 99).

Assim, a educação escolar massificada no processo de desenvolvimento industrial, vem carregada na sua forma de uma concepção de ensino atrelado à própria possibilidade de empregabilidade, logo a escolarização dos sujeitos, ao invés de proporcionar aos mesmos uma formação a partir do trabalho com dimensão ampla e integral, lhes retira essa possibilidade e de maneira unilateral, aligeira esses processos formativos subjugando-se aos interesses imediatos do capital, logo a educação tem se constituído como um processo de alienação, dominação de classe e perpetuação das diferenças sociais e econômicas.

Por meio da educação a classe dominante estabelece seus domínios e impõe a sociedade sua vontade, e esse direito como atributo do processo de dominação, expresso no controle dos meios de produção, no seu aspecto material, e intelectual e do conhecimento científico, acaba por sucumbir o trabalho e as relações educacionais em detrimento de seus interesses, e nesta perspectiva quem domina através dos meios de produção também acabam tendo a hegemonia de imposição de suas ideias.

Estes processos formativos são marcados pela separação entre trabalho manual e intelectual, sendo estes, fruto das contradições da relação entre trabalho e educação, em atendimento ao modo de exploração capitalista. Neste sentido, as relações de dominação de classe, que se estabelecem também por meio das relações de trabalho na sociedade, fará com que burguesia detenham o privilégio de impor suas vontades por meio da divisão e fragmentação do trabalho, levando o próprio trabalhador assalariado a uma relação de dependência deste modelo de exploração.

A naturalização das noções de inclusão, competência, empregabilidade, qualidade total, empreendedorismo, equidade, capital social, etc., tem um potente papel na sedimentação da atual estratégia de construção da hegemonia do sistema capital e de orientação de políticas não universais, de inclusão forçada, fragmentária e descontínua. Um olhar atento sobre as políticas e programas de retorno à escola e de qualificação profissional, no Brasil, com o intuito de inserção no mercado de trabalho e geração de renda, nos revela que os mesmos se constituem numa promessa precária que ataca as consequências, e não suas causas, e que pouco alteram as perspectivas de futuro dos grupos para os quais se destinam. Isto vale, sobretudo, em relação às políticas públicas para jovens e adultos pouco escolarizados, pois estes têm seu futuro interditado ou em suspenso por sua condição de classe nas atuais relações sociais de produção. Não há como repor, mas apenas remediar a escolarização negada ou interrompida, pois ela resulta de uma mutilação maior determinada pela posição que estes contingentes ocupam como fração da classe. Posição que os impele, imperativamente, a vender sua força de trabalho. Se a escolaridade não define, por si, o acesso ao emprego ou a efetiva mobilidade social, quanto menos uma escolarização tardia e precária (FRIGOTTO, 2013, p. 100-101).

Neste sentido, é preciso compreender os processos de formação dos sujeitos considerando todas estas contradições, e para isso salientamos que a forma escolar no capitalismo não poderia ter outro formato senão esse que venha ter na educação um instrumento de formação de mão de obra, pensando em ter o chamado “exército de reserva” para o consumo do Capital. Devido ao fato da sociedade capitalista não ser plena em sua totalidade, pelo contrário, a sua marca é a exploração, as desigualdades sociais e a própria luta de classes, esta acaba gerando também seus contrários, à medida que é preciso lidar cotidianamente com problemas sociais que afligem e exploram toda a classe trabalhadora, individualizando as relações de trabalho, atribuindo aos sujeitos toda a carga de responsabilidade pela sua atuação no mundo.

As novas formatações que o trabalho assume se dão a partir da exclusão do trabalho intelectual na atividade humana, restando-lhes apenas atribuições físicas e desconexas da totalidade, ou seja, os sujeitos trabalhadores absorvem a capacidade de trabalho atuando em um profundo processo de alienação e perda da capacidade de compreensão destes processos em sua dimensão ontológica e histórica, e isso se dá na formação escolar. É preciso considerar a defesa da educação integrada, que leve em conta a junção de trabalho manual e trabalho intelectual associado à posse coletiva dos meios de produção direcionando para uma nova uma relação em que de fato se estabeleça o verdadeiro princípio educativo do trabalho, possibilitando o mesmo deixar de ser apenas objeto de exploração e passando a ser instrumento de emancipação dos sujeitos. Assim, a educação minimamente teria que se

preocupar com uma instrução que possibilitasse os sujeitos os domínios da técnica, do conhecimento, das relações estabelecidas no mundo do trabalho, com todas suas contradições e possibilidades.

Desta forma, a maneira como os sujeitos se educam, se qualificam e se formam, emergem das relações de classe e dos processos interativos que se fazem no cotidiano e na luta pela sobrevivência, e para isso o modelo capitalista cria mecanismos e aparatos que envolvem a comunicação, informática, cinema, sendo que a educação escolar é a mais forte expressão de tal dominação, uma vez que é na escola que estes processos se iniciam, se consolidam e se estabelecem no seio social.

Para tanto, precisamos considerar que a educação escolar possui papel fundante na preparação para o trabalho em nossa sociedade, e isto está associado ao domínio da técnica e dos próprios meios de produção, dado que a escola ao promover o ensino o direcionam para a qualificação profissional e para trabalho explorado e alienado. Por outro lado, tais necessidades, se associam a própria reivindicação histórica da classe trabalhadora em torno da generalização da educação escolar, pois mesmo sendo a escola neste formato atual, uma criação estratégica da classe dominante, visando a sua maior produtividade e domínios diversos, contraditoriamente esta se viu obrigada a inserir em seu interior a classe antagônica, a classe trabalhadora que agora se vê na obrigação histórica de defender e lutar pela ressignificação da mesma.

Os processos formativos e educativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais passam [...] por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, p. 14).

Quanto ao processo de construção do conhecimento é certo que, apesar deste se fazer no interior das relações sociais e de produção da vida, a escola se torna parte integrante desta relação, não sendo ela própria um lugar central, mas um espaço privilegiado no contexto do capitalismo, sendo esta marcada também pela divisão de classes, e com isso temos nesta a produção de conhecimento desigual, funcionando em formatos diferentes atendendo interesses de classes antagonicos.

A escola não é depositária do saber científico e tecnológico de ponta, dominado pelo capital, ela democratiza, quando muito, alguns princípios teóricos e metodológicos que poderão, no exercício do trabalho, permitir

essa apropriação. [...] Articulam-se, pois, escola e empresa, no processo de distribuição desigual do saber, o que, longe de ser incompetência da escola, constitui-se na sua própria função (KUENZER, 1988, p. 17).

Por isso é necessário que essa mesma escola seja dual, desigual e contraditória, pois tem servido de forma substancial para manter o processo de dominação de classes, incentivando uma falsa inclusão no seu interior, afinal não mais é preciso estar fora de seus muros para ser excluído, isso agora é feito por dentro, no conjunto de suas relações autoritárias, e pedagogicamente interessadas.

Assim, segundo Silva (2005, p. 160), “na sociedade capitalista, o conhecimento é força produtiva, é meio de produção; pertence ao capital como resultado da propriedade privada dos meios de produção”. De outro modo complementa a autora que “é da essência da sociedade capitalista que as forças produtivas sejam propriedade da classe capitalista. Por meio dessa apropriação, a burguesia assegura sua posse da ciência, razão pela qual não pode ser apropriada pela classe trabalhadora”.

Na verdade cria-se o discurso de democratização e igualdade de acesso ao conhecimento e ao saber científico, mas isso se contradiz quando esse mesmo conhecimento se difere entre intelectual e manual, sendo relegado aos trabalhadores em sua grande maioria os domínios de técnicas e instruções que minimamente lhes dão aptidões manuais de executarem as tarefas no modo de produção capitalista, em resumo, aos que nada possuem em termos materiais, pouco ou quase nada em termos de educação lhes é dado pelo estado burguês, na contramão disso, a classe detentora do poder econômico e material possuem as condições de uma formação intelectual mais ampliada, embora esses, em certa medida, percam a dimensão de totalidade, por estarem separados da dimensão prática(manual) e, dessa forma, terão dificuldades de compreender o trabalho em sua dimensão ontológica e criadora.

O elemento central permanece sendo a divisão do trabalho e a qualificação para o trabalho dividido. Portanto, sob o modo de produção capitalista, a escola não pode ser generalizada e única para toda a sociedade. Por conseguinte, ela é dual e somente consegue avançar na proporção em que se ampliam os conflitos entre o capital e o trabalho e as conquistas nesse sentido (SILVA, 2006, p. 161).

Em outras palavras Gramsci (1985), enfatiza que:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo

que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. [...] Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinada a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental (GRAMSCI, 1985, p.118-136).

Com esta análise Gramsci nos alerta para o grave problema e a função que vem assumindo a escola nesta conjuntura capitalista, e aqui precisamos retomar os conceitos de estrutura e superestrutura guiando a educação, que serve a segunda de maneira fazer perpetuar os interesses de classes e conduzir o processo de formação desigual de uma determinada classe, e, neste caso específico, a classe trabalhadora, sendo que para isso percebe-se que a escola em todas as fases do processo de formação e qualificação cumpre uma série de atribuições em relação a isso.

A instituição escolar é estruturada em diversos níveis, para desenvolver diferentes graus de qualificação dos trabalhadores, conforme a estruturação do sistema produtivo. Nesse sentido, ela assume uma extensão quantitativa, que corresponde à maior ampliação possível da difusão da instrução fundamental, básica para toda a sociedade, e uma extensão qualitativa, que corresponde à necessidade de especialização técnico cultural, criando a mais ampla base para a seleção e elaboração das qualificações técnicas intelectuais nos diversos graus de elaboração intelectual (SILVA, 2006, p. 163).

No Brasil a divisão social do trabalho se faz no interior das relações escolares, sendo que não é o sistema produtivo que precisa se preocupar com o tipo de trabalhador que necessita para realizar seus serviços, esta função vem sendo executada pela escola, que nada mais é do que a orientação do próprio estado em sua intrínseca relação com o sistema burguês em prol capital, dado que o mesmo absorve a demanda de trabalhadores que devem estudar, titulariza-os, certifica-os e os encaminha-os para o mercado de trabalho. Tal fato nos remete a pensar que a escola ao promover a formação compulsória e profissional dos trabalhadores, acaba funcionando como um apêndice do capital visando à reprodução e exploração capitalista.

Considerando estas contradições da forma escolar, em Kuenzer (1992, p.97) podemos perceber que a escola nessas condições postas se encontra bastante limitada no que diz respeito à formação das massas e rever essa função implica em inverter a própria relação entre capital e trabalho, através da superação do capitalismo”.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade.” (MARX, 1977e, p. 118).

As circunstâncias postas pela divisão da sociedade em classes, que subjugam os interesses da educação aos do capital, não podem ser os mesmos que devem orientar a luta dos trabalhadores em uma perspectiva de mudanças, e desta maneira será preciso forjar sempre novas estratégias e embates contra as forças hegemônicas. Neste sentido, a educação é terreno de disputa política e ideológica e deve estar a serviço da classe trabalhadora, sendo essa, a classe que tudo faz, tudo cria, tudo produz, mas não tem acesso a uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora.

Assim, conclui-se com este pensamento de Frigotto (2015) quando enfatiza que:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015, pag. 216).

A seguir tentaremos trazer debates em torno das aspirações e necessidade de pesarmos a educação para além da lógica destrutiva do capital trazendo ao debate as principais ideias de Marx e autores que se associam ao mesmo.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E SUAS POTENCIALIDADES PARA ALÉM DO CAPITAL

O que distingue o homem dos demais animais certamente é a capacidade racional e planejada de trabalho, e neste sentido a educação como um instrumento próprio do ser humano é o mecanismo que modifica, orienta e constrói e ao mesmo tempo destrói tais relações. Desta forma os homens “ao produzirem os seus meios de subsistência, os produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24). Neste sentido consideramos que o trabalho é inerente ao ser humano e só através dele será possível uma

mudança radical e estrutural da sociedade, sendo este responsável pela mudanças nas formas de comportamento do próprio homem em suas relações.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.¹⁸ Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (MARX, 1983, p. 149- 150).

Nessa perspectiva a educação sendo regulada pela ação humana e não pela natureza se torna um produto das relações de trabalho que em si carregam aspectos de contradições e possibilidades. “O processo de trabalho [...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas (...) portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, p. 303).

A partir desta análise compreendemos que a existência humana e sua própria evolução se deram necessariamente graças a descoberta ou mesmo ao fato do ser humano em seu desenvolvimento histórico, descobrir o trabalho, e isso possibilitou, independente dos modos de produção e organização da sociedade, que essa própria humanidade pudesse gozar dos

avanços e mesmo dos retrocessos em suas relações, projeções e construções. O instituto do trabalho marca a existência humana enquanto ser ontológico e histórico, que não se vê mais sem essa condição, de modo que exista uma naturalização indenitária entre os processos de trabalho associados a produção de riquezas e também aos fatos marcantes de exploração de um ser por seu semelhante, e aqui não podemos nos referir apenas a um modelo de exploração pelo trabalho, como visto no período escravista ou mesmo, na criação de colônias na América e África do Sul, dado que a exploração do trabalho alheio se fez de forma brutal, contudo o que está em questão aqui não é a terminologia em si, mas em que condições diferentes sujeitos sociais estabelecem suas relações com o mundo do trabalho.

[...] o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bastante articuladas (LUKÁCS, 1978, p. 05).

O trabalho, é uma mediação de primeira necessidade entre o homem e a natureza, sendo motivador de outras mediações secundárias como é o caso dos processos de controle, aprendizagem, domínio e o fazer cotidiano de tais relações. Assim, a partir do trabalho como mediação fundamental, o homem saiu do reino da liberdade natural em convívio com a natureza e passou a produzir ele mesmo seus meios de subsistência nesta relação de produção homem-trabalho-natureza.

[...] transforma-se de espécie animal que alcançou um certo grau de desenvolvimento relativamente elevado em gênero humano, em humanidade. [...] Seu desenvolvimento no sentido de níveis superiores, por isso, contém a ativação de contradições de tipo cada vez mais elevado, cada vez mais fundamental (LUKÁCS, 2007, p. 238-239).

As descobertas em torno do trabalho e suas possibilidades tornou a vida humana mais prática e ao mesmo tempo, cada vez mais complexa, ao passo que essas relações estabelecidas se fazem em campos contraditórios e demarcados pela propriedade privada das coisas, este também possibilita o próprio avanço científico e tecnológico se considerarmos que todas estas conquistas científicas se deram a partir de descobertas e iniciativas através do fazer humano e suas relações.

Desta forma, falar na relação entre trabalho e ensino em Marx e na própria teoria marxista nos remete a pensar nas contradições do trabalho e da educação na sociedade

capitalista atual, marcada por contradições, possibilidades, avanços, sendo o ponto forte pelo qual o capital estabelece a sua hegemonia. Na incumbência de compreender a relação entre trabalho e ensino apresentaremos a seguir as principais ideias de Marx acerca de sua compreensão ontológica dessa relação e sequencialmente outras leituras e interpretações do campo marxista se farão necessárias para que possamos situar esse debate nos dias atuais e que se fazem necessários para a construção de uma proposta pedagógica contra hegemônica, ou uma proposta de educação socialista.

Primeiramente, Engels, em 1847, nos postulados sobre os Princípios Básicos do Comunismo, propõe 12 medidas táticas e programáticas a serem consideradas, no combater diretamente a propriedade privada e na construção da transição do capitalismo ao socialismo. Entre as medidas essenciais anuncia a necessidade da “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril” (MARX; ENGELS, 2011, p.134).

Nesta situação de enfrentamento, a proposta de Marx e Engels era a de transição a este modelo de sociedade, e de educação, caminhando para a ruptura total e construção da sociedade socialista, fundada nos princípios do comunismo, e para isso a educação precisaria ser uma etapa desta transição, dado que a nova escola e as novas relações a serem estabelecidas no mundo do trabalho impulsionariam as mudanças necessárias. Desta forma Marx e Engels continuam (2011, p. 136) afirmando que:

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe.

Mediados por esta necessidade, precisamos almejar a sociedade do futuro, e que precisa ser construída levando em conta as contradições do presente, tendo em vista as mazelas sociais e humanas provocadas pelo modelo de desenvolvimento capitalista, que por um lado deu conta de certos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, mas por outro não resolveu o problema essencial da contradição fundamental entorno da educação. Neste sentido é preciso relacionar o processo educativo com o desenvolvimento das potencialidades criadoras do próprio homem, e assim o trabalho deixa de ser um fator de exploração e passa a

ser um instrumento de realização humana, e a educação contribuirá para esta relação transformadora com o mundo do trabalho, dando lugar a plena realização do fazer humano, e o fim da exploração do homem pelo homem e consequentemente da dominação de classes a partir das relações de trabalho. Todavia, é preciso ter em vista que Marx, defende um modelo de educação com base em três princípios:

Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. É evidente que o emprego de todas as pessoas dos 9 aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei (MARX, 2008).

A proposta de Marx caminha para uma educação omnilateral, e para isso, a união entre trabalho, atividade física e desenvolvimento técnico e intelectual são fatores indissociáveis. Nesta defesa Marx ao escrever a Crítica ao Programa de Gotha escrito em 1875 defende um modelo de educação baseado nos seguintes princípios:

Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita” Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na, na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? Ou o que se exige é também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? “Assistência escolar obrigatória para todos. “Instrução gratuita” [...] O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas (p.45-46). “Proibição do trabalho infantil”. [...] A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, um piedoso desejo, porém nada mais. Pôr em prática esta proibição – supondo-a factível – seria reacionário, uma vez que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 1999, p.48-49).

A educação a partir da escola, baseada na relação educação e trabalho, podem até estabelecer as novas bases da transformação social, uma vez que, ao considerar a democratização do ensino, faz-se necessário problematizar o problema da renda, das

condições sociais dos sujeitos, contudo a escola não tem condições objetivas e subjetivas de resolver tal situação de desigualdades entre as classes. Essa força deve emergir das próprias condições objetivas e materiais dos sujeitos no aprofundamento das contradições e tensões do modo de produção capitalista. Por isso, a proposta de ensino fundada na escola do trabalho só terá sentido se buscar a integralidade deste fazer pedagógico visando a omnilateralidade dos sujeitos.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas’, ‘a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais’ [...] retirados do ‘trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho’ (MANACORDA, 2010, p.96).

Analisar a educação de maneira concreta e inserida em contextos reais, vividos pelos sujeitos, nos remete para as possibilidades de transformações e mudanças, ao passo que os homens ao produzirem a sua existência não podem desvincular-se do papel estratégico da educação nesta construção, de modo que as contradições postas pela sociedade através da luta de classes se refletem e se materializam nos processos socioeducativos, e nas relações entre educação, trabalho, ensino como expoentes da luta de classes.

Como afirma Lombardi (2010, p. 21),

As observações sobre a educação, o ensino e a qualificação profissional encontram-se esparsas no conjunto da obra. Geralmente, aparecem mescladas às críticas das teorizações e práticas burguesas, como a crítica da economia política e, antes dela, a da filosofia alemã e as das vários matizes de socialismo. Essas anotações também se encontram mescladas ao entendimento sobre as condições de vida e trabalho da classe trabalhadora, como na obra de Engels sobre *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, ou no contexto em que analisavam a situação e exploração da classe trabalhadora sob o modo capitalista de produção, como em *O capital* de Marx.

A citação nos remete a pensar que a perspectiva marxista de educação correlaciona com o projeto histórico de mudanças e transformações estruturais da sociedade vinculando-se a produção da vida, a situação da classe trabalhadora e as contradições postas na relação entre capital e trabalho.

O entendimento da educação como um aspecto ou dimensão da vida social que surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, leva a também colocá-la nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe” (LOMBARDI, 2010, p. 21).

Portanto salientamos que essas proposições são em muito fundamentadas na crítica a sociedade burguesa e no modo de produção capitalista no qual Marx e Engels fundamentam suas bases de pensamento político e militante. Em outra passagem, se referindo a esse processo de enfrentamento com as forças do capital e a luta necessária pela construção de uma educação, Lombardi (2002) corrobora dizendo que:

[...] Quando se instauram processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classes populares, participação e presença social e política, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando em seguida, reorganiza-se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passado o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida da ideologia liberal (LOMBARDI, 2002, p. 79).

Esses movimentos contraditórios e contestatórios são fundamentais para a construção de uma proposta junto ao proletariado e, para isso, há de se pensar em construir possibilidades de transformação e disputa pela hegemonia da mesma considerando a necessária fase de transição e mudanças significativas na sociedade. Dessa forma a crítica da educação em Marx vai se dar a partir de três dimensões:

1. Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa. Analogamente à crítica da economia política, Marx e Engels também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica, desnudando a relação entre a educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa; 2. Relação do proletariado com a Ciência, a cultura e a educação. O tratamento de Marx e Engels dado à problemática da relação do proletariado com a cultura e a ciência, explicitava como entendiam a ciência a serviço do capital, o processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência; 3. Educação comunista e formação integral do homem – a educação como articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia. A concepção educacional marxiana / engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem (LOMBARDI, 2010, p. 31).

Essa relação entre educação e trabalho na sociedade burguesa é marcada pela concepção de ensino em que o capital oferece apenas o necessário para manutenção do sistema produtivo, regulando a oferta de acordo as demandas provenientes do modelo de exploração aplicado em cada época histórica. Em função disso ocorre o aparelhamento da escola e, conseqüentemente, quando se trata da relação entre trabalho e educação, essa se dá em campos conflituosos e díspares, uma vez que a partir do momento que o capital se apropria e descobre que controlando a educação das massas, pode fazer avançar as formas de exploração, a educação passou ser fator determinante nesse processo.

O marxismo, juntamente com uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar os seus programas sociais, introduziu uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho, na perspectiva de uma formação total de todos os homens (MANACORDA, 1989, p. 296).

De todo modo podemos perceber que tanto Marx quando Engels, ao partirem de uma profunda crítica ao ensino burguês e ao seu modo de fazer educação, sinalizam que outras formas educacionais necessitavam ser construídas e, neste sentido, a sua contribuição foi a partir da crítica da educação e do ensino, com a finalidade de levantar as contradições e nuances do ensino burguês por meio da força do estado. A educação e instrução pública, que a partir do processo de desenvolvimento industrial passou a ser ofertada em maior escala pelas vias do estado, foi a possibilidade de se fazer avançar o próprio capital e, para isso, a educação profissional e a formação direta para o trabalho em expansão, criou “meios que” dificultam as possibilidades de desenvolvimento integral e omnilateral da educação e em função disso passaram a atender imediatamente aos interesses de formação de mão de obra para as fábricas principalmente.

A crítica de dependência escolar do Estado não tem somente aspectos negativos. A proposta sugerida é de sistema de gestão não burocrático, com a intervenção direta da população trabalhadora através de seus delegados e num marco de democracia direta, tal como colocam em relevo suas indicações, já assinalados a propósito da Comuna de Paris. [MARX; ENGELS, 1983, p. 10-11].

Esta análise traz em si a possibilidade de se pensar no ensino a partir de sua possibilidade de vinculação com o trabalho produtivo, e de outra forma, precisamos ver a educação como espaço de disputa política e ideológica, processos necessários para uma proposta de ensino contra hegemônico aos ditames do capital. Em Marx e Engels e a partir de

seu pensar a educação, sendo que o sentido do *unilateral* dará lugar ao *omnilateral* como forma de crítica, mas também de superação do ensino burguês.

Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção (LOMBARDI, 2010, p. 36).

Esta nova educação surge a necessidade de se estabelecer uma melhor relação entre os processos de ensino e a sociedade de maneira geral, considerando a construção de uma educação verdadeiramente unitária e igualitária para todos, sendo que esta necessariamente deve partir de princípios universais e laicos, sendo gratuita e obrigatória principalmente para as crianças. Para se conseguir uma educação desse nível implica também em mudanças no modo de produzir dos homens em sociedade e em coletividade, com vistas a abolir a relação desigual entre trabalho manual e intelectual com a integralidade e junção do ensino, ciência e trabalho e para isso é preciso reafirmar que tais mudanças precisam almejar um sistema de ensino que conduza a educação na perspectiva de superação da sociedade de classes.

[...] os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade e, em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a “nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59).

É necessário que se possa estabelecer uma ligação entre educação e desenvolvimento do ser humano, tendo em vista que a incorrigível lógica do capital é fator determinante e dificultador dos processos emancipatórios e educativos, dado que em sua totalidade e primazia a educação precisa ser disputada e pensada para além de seus limites postos pelo sistema capitalista. De modo que pensar em mudanças estruturais e significativas na educação sem considerar a totalidade das relações materiais e sociais impostas por esse sistema seria

um tanto limitado, no entanto se faz necessário. O objetivo de lutar e defender uma educação que vá de encontro a este processo de dominação e alienação não poderia ser outro senão a defesa de um processo radical de mudanças e transformações na sociedade, visando a emancipação, assim a educação precisa voltar-se para o desenvolvimento humano em sua totalidade, mesmo que isso pareça ser um tanto contraditório nos dias atuais dado o grau de exploração e alienação da sociedade, na fomos historicamente forjados, e alicerçada sobre o “ter” em detrimento do “ser” e desta forma, Mészáros (2006, p. 28), “abarca a totalidade dos processos individuais e sociais que pode oferecer uma solução para a crise social contemporânea, que está se tornando progressivamente mais aguda, e não menos, no campo da própria educação institucionalizada”.

O sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O ato de educar não é algo mecânico ou apenas cognitivo, esse deve vir carregado do sentimento de mudanças e transformações profundas nas condições estruturais e materiais da sociedade, sendo preciso livrar-se do determinismo histórico pregado pelo capital, e para isso a educação precisa ser um fator de mudança, de transição a uma nova socialização em todos os sentidos. A educação precisa deixar de ser mera mercadoria, como defende o capital e começar a se preocupar com a socialização de conhecimentos significativos ao desenvolvimento humano, na sua totalidade ontológica e histórica.

Concluimos neste capítulo sobre a necessidade de pensar em uma educação que possa almejar a emancipação humana, e isso não será possível sem considerarmos a sua relação e vínculo com o trabalho, não em uma perspectiva de subordinação, mas que o trabalho pudesse ser o fator de desenvolvimento e não de dominação, por conseguinte o fato deste ser fator de produção de riquezas, este se constitui como categoria essencial nesta relação. A esse respeito Mészáros (2008, p. 17) afirma que a “superação positiva da alienação é tarefa educacional que exige uma ‘revolução cultural’ radical para ser colocada em prática” e para isso precisamos considerar as relações contraditórias e materializadas no mundo do trabalho. Uma educação que considere as novas performances que o trabalho e a tecnologia assumem neste início de século, sucumbindo antigas formas de trabalho, em detrimento do desenvolvimento tecnológico sem precedentes, sendo preciso o uso de mediações na sua compreensão.

CAPÍTULO III - ORIGEM, NATUREZA E FUNÇÃO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO BRASIL: A POLÍTICA DO PROEJA NO CAMPO

No Brasil, o Ensino Médio, sendo a etapa final da educação básica se configura como um processo dualista que foi constituído a partir de muitas lutas, disputas e embates de concepções e formas, desde as primeiras experiências de execução e oferta pelo sistema de ensino brasileiro, dado que até a década de 1960 este mesmo Ensino Médio foi dividido em pelo menos três formatos ou modalidades de cursos que correspondiam ao chamado curso normal, científico e o clássico, e esta forma de organização determinava a participação dos sujeitos em relação ao seu atendimento.

O presente capítulo busca a materialização do objetivo específico (b) que visa “analisar a trajetória das políticas públicas de ensino médio profissional no Brasil, com destaque ao PROEJA, mostrando suas bases teóricas, metodológicas e filosóficas, com as expectativas de um currículo que se preocupe com a formação humana integrada. Para este estudo, utilizamos como categorias centrais o trabalho, a contradição, a práxis em diálogo com as expectativas de formação humana em uma outra perspectiva, pelas quais também dialogam com as categorias, trabalho como princípio educativo, formação integrada, politécnica dentre outros, estando estas expressas nas seções que compõem este capítulo.

Assim, do ponto de vista histórico o Ensino Médio em sua fase inicial era privilégio de poucos, ou seja, quem poderia ter acesso a algum tipo de educação mais elevada era justamente os grupos dominantes e para esse atendimento “coube às províncias o direito de promover e regulamentar o ensino primário e médio em suas jurisdições, enquanto a esfera nacional (Assembleia Geral e os ministros do Império) abrangia as escolas que ministravam o ensino primário e médio no município da Corte e o superior em todo o país”. (BRASIL, 2013, p. 6).

A estrutura econômica e social baseada em grandes propriedades e na família patriarcal que se caracterizava como latifundiária, escravocrata e aristocrática teve profunda influência na organização do poder político, econômico e cultural do país. (GONÇALVES, 2005, p.20).

O modelo de desenvolvimento econômico e social pelo qual o Brasil se estruturou, também será marcado pela exclusão da maioria da população aos processos educacionais mais elevados, ficando esse restrito as classes dominantes da época. E por se tratar de uma situação de colonização, índios e negros, nesse modelo de sociedade brutalmente escravizada, tiveram

a educação negada, de modo que é necessário retomar os aspectos das contradições e dualidades oriundos desse período no Brasil, e como esses fatos históricos colaboram para melhor compreensão do processo de oferta do Ensino Médio nos dias atuais.

Vale salientar que o Ensino Médio no Brasil Colônia era ofertado a partir das experiências das províncias à luz da constituição de 1834 que através de ato institucional insere o ensino primário e médio, que se deu inicialmente a partir desta institucionalização nos primeiros Liceus Provinciais como uma forma mais organizada de oferta do ensino, embora este ainda bastante elitizado e restrito aos grupos dominantes. Assim, vamos ter a criação de vários colégios, dentre eles destaca-se o Colégio Pedro II que naquele momento tinha como objetivo a formação da classe dominante da época, que compreendiam seus quadros intelectuais e administrativos, por outro lado, para a classe subalterna e escravizada da época nem se falava em direito a escola e a educação. Neste modelo “os estudos secundários, realizados de forma desordenada e parceladamente, achavam-se entregues quase exclusivamente à iniciativa dos particulares. Entre 1872 e 1884, funcionavam na província de São Paulo apenas as aulas avulsas de latim e francês de Itu” (BRASIL, 2013, p. 8).

Foi ainda no período do Brasil colônia que teve início o processo de dualidade da oferta da educação escolar, ficando a cargo da esfera federal (União) o ensino superior, já aos estados cabiam à instituição de escolas de ensino primário, essa lógica de divisão permanece até dias atuais com a criação das Universidades e Institutos Federais de educação, e cabendo aos estados o maior investimento e oferta da educação básica, embora esses entes federados funcionem em regime de colaboração.

Embora, no Brasil, não tenha se constituído um ‘rígido padrão dualista de ensino’ observado nos países europeus do século XIX, percebe-se, mesmo assim, a existência de dois “sistemas” paralelos de educação, um para o ‘povo’ e o outro para as classes superiores, de nítidos contornos no ensino posterior ao primário. Os alunos provenientes da escola primária popular não tinham, também, acesso às escolas secundárias (BEISIEGEL, 1974, p. 21-22).

O que afirmamos nesse contexto de dualidade educacional é expresso na própria origem da educação no Brasil, na qual se tinha modelos de educação diferenciados de acordo a classe ou condição social dos sujeitos que trazia a restrição nas formas de acesso, demarcando severamente um modelo já excludente de educação que vai perpetuar até os dias atuais, ganhando novas formas e contornos. Desta maneira, segundo (SILVA, 1961, p. 80), essas instituições, em especial as de ensino secundário,

Eram nitidamente seletivas, num triplo sentido. Socialmente, seus alunos provinham das classes sociais mais elevadas [...]; pedagogicamente, seus alunos eram recrutados, desde o ensino elementar, por meio de classes ou escolas preparatórias; profissionalmente, visavam essas instituições habilitar, com exclusividade, às ocupações que exigiam nível superior.

Este modelo de escola e de educação vai marcar profundamente o próprio desenvolvimento do país, dado que todos precisam de uma boa educação e não se pode pensar em desenvolver uma nação de forma justa e definitiva sem que todos os seus sujeitos gozem das condições de aprendizagem e conhecimentos necessários a tal sobrevivência e, por outro lado, talvez isso explique o quanto essa negação da educação implicou na construção de um país verdadeiramente livre e democrático, ou na ausência desses, em nosso caso. Essa negação se deu durante toda a primeira república que, segundo Brasil (2013, p.9), “houve uma nítida separação entre o ensino popular, constituído pelas escolas primárias, pelo ensino normal e pelo profissional, e a educação das elites, com as melhores escolas primárias, os ginásios e as escolas superiores”. E ainda,

A correspondência oficial deixa visíveis alguns aspectos relevantes da escola secundária. [...] Diz respeito às suas mencionadas atribuições sociais, ao seu caráter de ensino propedêutico, preparatório ao ensino superior, destinado “a formar os quadros dirigentes recrutados em certas camadas da população”, satisfeitas com o “padrão de ensino e cultura” transmitido, o qual poderia facilitar “suas pretensões de dominação” e “fornecer alguns requisitos para exercerem as altas funções a que se julgavam destinadas [...] (NAGLE, 1974, p. 155-156).

Podemos observar que aqui vai surgir para a classe dominante da época, a necessidade de ensino propedêutico, o que nos remete a pensar que já si tinha-se uma de educação a ser destinado aos seus filhos, com vista a formação e inserção no Ensino Superior, e para as camadas inferiores bastava-lhes alguma instrução para o exercício de funções elementares e inferiores na sociedade, e isso impossibilitava-lhes o acesso ao ensino superior.

Visando à reorganização do ensino secundário e superior no país a partir das mesmas justificativas de atribuir caráter formativo à escola secundária e garantir o padrão de qualidade ao ensino superior, reformas sucessivas instituem em 1911 e 1915 os exames de admissão, que a partir de 1915 passam a ser chamados de exames vestibulares, para a seleção dos candidatos ao ensino superior (BRASIL, 2013, p.11).

Desta forma buscava-se o controle do acesso às poucas instituições de ensino superior e uma vez que a população e as demandas por educação só cresciam, sendo necessária a instituição dos exames e testes vestibulares que persistem até os dias atuais. A educação a partir destes liceus e ginásios era altamente aristocrática, profundamente excludente e com demandas masculinas, tendo em vista que pobres e mulheres ficavam de fora de tal atendimento. Só a partir dos anos de 1930, com a promulgação de leis orgânicas ao ensino, período também marcado pela instituição do estado novo na Era Vargas, é que vamos ter certo alargamento no acesso ao ensino secundário e é neste período que vamos ter a partir do poder estatal, através da divisão do “Ministério da Justiça e Negócios do Interior” “as funções de ministrar e supervisionar a educação e a saúde pública e de ordenar as relações entre o capital e o trabalho, conforme o modelo corporativista de “integração” do trabalho ao capital” (CUNHA, 1980, p. 211).

A partir daí, a educação começa a si configurar como um processo excludente, passando a funcionar em detrimento dos interesses do capital corporativo nacional e internacional, por outro lado, cria-se a partir da década de 30, principalmente, período marcado pela industrialização do país, a necessidade de uma escola de formação para a grande massa dos trabalhadores com vistas a atender tais demandas típicas do processo industrial que necessitava de formação de mão de obra e a escola tem papel essencial nestes processos de dominação capitalista.

Esse período foi marcado também pelas ideias do escolanovismo, que se configurou pela renovação da escola pública de caráter burguês e excludente, que no caso do Brasil, na era Vargas o ministro da educação da época, Francisco Campos, não só defendia ideias autoritárias de ensino mas também, por meio do decreto de 18 de abril de 1931, afirma que o ensino secundário seria o mais importante e promissor ramo da educação.

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras (ROMANELLI, 1978, p. 135).

A negação da educação básica associado às dificuldades de se chegar a tal nível a partir das políticas de Ensino Médio, demarca um campo da exclusão escolar também no nível superior, tendo em vista que nesta conjuntura se busca a formação de trabalhadores para os

diversos ramos da atividade industrial no entendimento errôneo de que apenas a educação secundária daria conta de formar tais sujeitos.

A reforma Francisco Campos veio reforçar as barreiras existentes entre os diferentes tipos de ensino pós-primário. Constituíam esse ensino, como se viu, além das escolas secundárias, as escolas profissionais para formação de quadros intermediários do comércio (a reforma só tratou do ensino comercial) e da indústria, além do magistério primário, não articulados com o secundário nem com o superior, conseqüentemente. Apenas o curso secundário preparava para os exames vestibulares e, sem o certificado de conclusão desse curso, nenhum estudante poderia candidatar-se aos exames. O exame de admissão ao ensino secundário, instituído pela reforma federal de 1925, foi mantido pela de 1931, agravando o caráter seletivo dessa modalidade de ensino. Visando a aumentar o controle do poder central sobre o ensino secundário, a reforma determinava que os programas e métodos de ensino seriam expedidos pelo Ministério da Educação e revistos a cada três anos (BRASIL, 2013, p. 13, 14).

Aqui surge então a necessidade de se ter o controle sobre o currículo das escolas neste período, dado que à medida que aumentava a população do país e, conseqüentemente, a necessidade de mais formação de trabalhadores dentro das mesmas, se constituía também como desafio ao estado, o controle social de tais políticas, que através da “equiparação, promovia a equalização formal do ensino público e privado, a homogeneização curricular e a ruptura do monopólio estatal do acesso ao terceiro grau” (NUNES, 2001, p. 12). Com isso a ideia de homogeneização e controle curricular vai abrir precedente também para o surgimento da iniciativa privada na educação a qual se apresenta ainda mais forte nos dias atuais.

A este respeito Schwartzman (1984, p. 190) Afirma que:

Um levantamento realizado pela Divisão do Ensino Secundário em 1939 mostrava que, dos 629 estabelecimentos existentes em todo país, 530 eram particulares. Quase um terço dessas escolas encontrava-se no Estado de São Paulo (196), que também possuía quase a metade das escolas públicas do país (43 das 99), constituída por uma grande rede estadual de ginásio e escolas normais.

No que se refere à formação profissional dos trabalhadores nessa época, vamos ter uma das primeiras iniciativas de formação de caráter agrícola no país, ficando esta a cargo do setor primário, já o ensino comercial ficara a cargo do setor terciário. No entanto, conforme Cunha (2000, p. 41), “seguiram as linhas gerais das medidas elaboradas no Estado Novo, sendo apenas retiradas as referências mais explícitas ao regime autoritário, o que as tornam componentes da mesma política educacional”.

A principal inovação da Lei Orgânica foi à transformação do ensino profissional em ensino de grau médio, quando o ensino primário passa a ter, então, conteúdo exclusivamente geral. Do ponto de vista de sua organização, tal como o ramo secundário, possuía dois ciclos. O primeiro ciclo compreendia o curso básico, de regime seriado, com 4 anos de duração. O segundo ciclo era dedicado ao ensino técnico e pedagógico. Os cursos técnicos, com três anos de duração, poderiam ter, no caso do ensino industrial, um quarto ano de estágio supervisionado na indústria. Além disso, os seus cursos pedagógicos, que não se consolidaram, tinham por objetivo a formação de docentes e administradores especializados em ensino industrial (BRASIL, 2013, p. 16).

Neste período surgem as primeiras iniciativas de formação mais específicas e direcionadas de cursos técnicos tanto para indústria, quanto para atuação no processo de massificação da educação do país. Não muito distante tínhamos o chamado curso de formação em magistério de nível técnico, que habilitava professores a darem, aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação perdurou até os anos 2000, período da extinção de tais cursos e da exigência de cursos de graduação em pedagogia para atuação docente.

Além deste, outras iniciativas de formação técnico-profissional, vão direcionar a atuação para os vários ramos da indústria, do comércio e dos serviços, contudo, estes processos ainda se faziam muito distante de uma educação integrada, que pudesse ter no Ensino Médio um caráter propedêutico, isso sem falar que para o ingresso em tais cursos dependia em grande medida de exames de admissão.

No entanto, a passagem dos concluintes do curso básico profissional para o 2º ciclo do ramo secundário era proibida. A pretensão do concluinte de um curso técnico de cursar uma faculdade era também desestimulada pela exigência de vinculação entre a especialidade técnica adquirida e a pretendida no curso superior. Por exemplo, o aluno do curso técnico industrial que tivesse feito o curso de eletrotécnica só poderia se candidatar a um curso de engenharia eletricista; o que tivesse concluído o curso técnico pedagógico só poderia dirigir-se à seção de pedagogia das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 2013, p. 17).

Além da exclusão por competências que se fazia pelo itinerário formativo e pelas opções de formação escolhidas ou impostas aos sujeitos, podemos perceber que esta precarização a partir de especializações, já partir do Ensino Médio, sinalizara o futuro da educação no Brasil, e só após o fim da ditadura Vargas e com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 vai estabelecer a equivalência entre os cursos secundários e técnicos, considerando o ingresso em cursos superiores, e foi neste período pós

II Guerra Mundial que houve maior expansão do Ensino Médio também a partir de pressões oriundas do crescimento demográfico.

No Brasil, as pressões exercidas pelos movimentos sociais populares nos grandes centros urbanos e industriais do país, como São Paulo, entre o final dos anos 1940 e os anos 1960, levaram à expansão das oportunidades educacionais e à integração formal do ensino primário ao primeiro ciclo do Ensino Médio, o antigo ginásio. Ironicamente, foi o governo militar, por meio da Lei nº 5.692/71, que introduziu formalmente a mudança, fixando a obrigatoriedade do ensino comum de oito anos (BRASIL, 2013, p. 19).

Isso em si expressa grandes avanços principalmente no campo do acesso à educação, contudo é preciso salientar que se não fosse as pressões sociais, a partir dos diversos movimentos e entidades sindicais não seria possível se falar em universalização do Ensino Fundamental de 9 anos nos dias atuais, embora os números expressem que a exclusão também se dá por dentro das escolas, quando se põe em prática uma educação de baixa qualidade.

Mas a marca essencial desse sistema era o dualismo escolar e o tipo de recrutamento das diversas clientelas. A escola primária acolhia as crianças do povo, o liceu, aquelas da burguesia, e o ginásio funcionava ao mesmo tempo como uma triagem e como a escola das crianças das camadas médias. Esse modo de recrutamento, dominante até o início dos anos 60, é caracterizado por uma seleção que ultrapassa a escola. Não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do “elitismo republicano” (DUBET, 2003, p. 32).

A experiência da educação neste período tinha a profissionalização compulsória como obrigatória sem nenhuma perspectiva de os cursos de 2º grau oferecerem uma educação propedêutica, e isso se fazia partir da orientação dos currículos tendo em vista as habilitações profissionais para os diversos ramos da indústria, comércio e agricultura. Esse modelo de educação denunciava os equívocos de uma concepção de educação que se preocupava apenas com a profissionalização da população perdendo de vista outras tantas dimensões da vida humana, em detrimento da formação de técnicos para o mercado de trabalho.

O empobrecimento dos currículos escolares com a retirada e o esvaziamento dos conteúdos de formação geral, imprescindíveis para a compreensão crítica da realidade social, e o fracasso na realização da pretendida formação técnica sustentada nas teses ideologizadas da Teoria do Capital Humano que subordinavam a educação às demandas do mercado de trabalho implicaram a descaracterização e a maior desqualificação do Ensino Médio, vindo somente a reforçar a dicotomia entre a educação para a “elite” e a educação para o trabalhador (BRASIL, 2013, p. 20).

O que podemos observar é que para além da dualidade histórica e crônica em relação à educação brasileira neste período, a questão do acesso e permanência na escola vai determinar o futuro de uma geração de pessoas, que sofreram esse processo de exclusão dos bancos escolares, gerando assim uma nação de analfabetos e semianalfabetos, como ainda visto em dias atuais, que é fruto de toda uma negação histórica da escola aos trabalhadores.

A partir da redemocratização, até o período atual, o Ensino Médio foi marcado por duas visões distintas e bastante dicotômicas na maneira e na concepção de organização, dado que com o fim da ditadura foi possível perceber a articulação de organismos internacionais ditando os processos de democratização e estabelecendo metas a serem cumpridas pelos países principalmente de terceiro mundo.

Em síntese, a educação profissional no Brasil vem sendo marcada pela investida de várias experiências e formatos, que certamente nos proporcionará uma leitura bastante diversificada, considerando a multiplicidade de políticas públicas decorrentes dos últimos tempos, com destaque especial a partir do avanço do setor industrial na década de 1930, que no caso específico do campo, vai se dar a partir da “revolução verde” na década de 70, dado que esta possuiu padrão neoliberal com viés de desenvolvimento das forças produtivas, com inserção de grande aparato de máquinas, sementes geneticamente modificadas, ou transgênicas e uso intensivo de agrotóxicos.

Desta forma faz-se necessário compreender esse processo de inserção da educação profissional no campo brasileiro considerando os aspectos que cercam o desenvolvimento do mesmo como lugar de contradições e tensões.

Neste sentido, o termo Educação Profissional foi introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu capítulo III, artigo 39 (BRASIL, 1996, p. 14).

Ensino profissional, formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação. Sua oferta tem “[...] como referência a educação regular - Ensino Fundamental, médio e superior - ou, de forma mais livre e circunstancialmente necessária, sem qualquer condicionamento em relação à escolaridade” estando estruturada da seguinte forma: a) formação inicial e

continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; e c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação'. (BRASIL, 2004).

Para maior aprofundamento das políticas de educação profissional sendo necessário mostrar pontos de tensões na sua implementação com perspectivas privatistas e neoliberais e para isso consideramos que a partir da década de 90, período marcado por investidas, expressas na legislação com destaque ao decreto de nº 2.208/97 criado pelo então governo Fernando Henrique Cardoso, que orienta os seguintes princípios e objetivos:

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico. Art. 4º. A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. §1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. §2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1997).

Essas medidas deixaram mazelas profundas na possibilidade de formação integrada dos sujeitos, restando como legado um terrível abismo e dualismo pelo qual passa a educação brasileira, em especial na modalidade básica (Ensino Médio). Esse decreto foi revogado pelo Presidente eleito em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores, que a revelia do que propunha o decreto anterior no tocante a educação profissional editou o decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

A articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma: I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - Concomitante oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) Na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) Em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) Em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2004).

O presidente Lula da Silva ao editar o decreto nº 5154/2004 vai inovar na perspectiva de uma educação mais consistente quando afirma a necessidade de se pensar na educação profissional a partir da integração entre o ensino integrado, concomitante e subsequente com vistas a respeitar as fases da aprendizagem humana, sem a necessidade de profissionalização compulsória dos trabalhadores, e considerando a necessidade do conhecimento escolar e do desenvolvimento de outras potencialidades humanas em relação ao próprio conhecimento.

É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

Dessa forma podemos afirmar que no Brasil o conhecimento na sua forma mais elaborada, sempre foi privilégio das, considerando que temos um sistema desigual de educação que forjam nos trabalhadores os ideais, interesses e domínios do capital e a educação funciona como mecanismo de controle das massas em detrimento da manutenção da sociedade de classes e ao analisar a intencionalidade desses decretos podemos ver que a questão emblemática e ponto de contradição em ambos é justamente a possibilidade de formação técnico profissional de forma integrada e não apenas por itinerários formativos como propunha o decreto inicial de nº 2.208/97, e isso mostra em certa medida dois modelos em disputa.

No âmbito da elaboração das políticas para o Ensino Médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do Ensino Médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26).

A grande novidade desse decreto diz respeito ao momento histórico e político pelo qual passa o Brasil com a eleição de um trabalhador para o cargo máximo do país, embora saibamos das dificuldades em implantar mudanças efetivas no âmbito educacional. De fato, é um momento oportuno para propor mudanças mais consistentes e duradoras em relação não só a educação, mas a todas as políticas sociais, de modo que não podemos fazer uma análise dos processos educacionais em separado de outras políticas implementadas por governos neoliberais. Contudo persiste a problemática de falta de uma efetiva mobilização nacional em prol da construção de um projeto consistente de educação, junto aos trabalhadores.

Por outro lado, a ascensão destes setores empresariais dominando fortemente as iniciativas privatistas da educação, de dão a partir do próprio Congresso Nacional e do Conselho Nacional de Educação, uma vez que esses espaços continuaram em grande medida sendo representados pelos interesses do capital com seus intelectuais orgânicos.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.30)

Sabe-se, porém que, se tanto no Conselho quanto no Congresso as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, o mesmo ocorreu nas diversas audiências públicas realizadas pela SEMTEC [Brasil, 2004]. As diferenças entre as duas situações possíveis e a que ocorreu estiveram no fato de que o embate no CNE poderia levar ao imobilismo, enquanto no Congresso Nacional a uma derrota legitimada pela “democracia representativa”. Um decreto produzido nesta correlação de forças viria a se constituir em um objeto frágil e transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto [...]

Esta citação expressa que mesmo em um governo progressista e de caráter popular, as forças conservadoras continuaram operando nestes espaços e fazendo valer os seus interesses de classe na estrutura público-estatal. Nesse período também podemos perceber a realização

de várias conferências em todos os âmbitos, sendo estas direcionadas por estes setores hegemônicos e que dão direcionamento a política pública de educação.

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Seria um fortalecimento debate das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Isto, certamente, levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sem a sociedade organizada politicamente nessa direção, a história já nos ensinou qual é o desfecho – uma solução conservadora. Este é um debate que, certamente, vai além de se perguntar sobre porque um decreto e não um projeto de lei, mas que implica numa mobilização coesa da esquerda comprometida com o povo brasileiro e com um projeto de nação. [...]

De fato, pela ausência do povo (poder popular) no debate das mudanças efetivas e estruturais do país é que estamos assistindo soluções conservadoras e ultra neoliberais tomando e dominando os processos educativos, embora o decreto de nº 5154/2004 em contraposição ao decreto anterior venha possibilitar e reafirmar princípios fundamentais no âmbito da educação profissional.

De modo que precisamos recorrer a história recente em relação a proposição de uma educação profissional e fazendo uma breve análise deste período a partir dos decretos citados anteriormente, embora se possa encontrar certas semelhanças entre ambos, podemos perceber que enquanto o primeiro defendia uma educação profissional básica, técnica e tecnológica e com possibilidade de formação de forma desregulada e sem critérios definidos, dado que essa se faria em qualquer fase da aprendizagem, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, e isso deixa claro o interesse de tal decreto pela formação precária dos trabalhadores para atender os mais variados ramos do processo de produção capitalista, considerando que nessa perspectiva perde-se o foco na formação integrada dos trabalhadores como uma condição humana necessária ao desenvolvimento das forças produtivas, mesmo nos moldes capitalistas.

Por outro lado, podemos perceber no Brasil a falta de uma cultura escolar integradora, igualitária, justa e com qualidade para todos, sendo que ainda persiste um modelo de educação excludente para a classe trabalhadora, e um outro com perspectiva propedêutica destinado às elites, e assim precisamos reafirmar todos os dias que tal contradição precisa ser superada.

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o Ensino Médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes. O conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos. Na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.31).

O nosso processo de dominação nos relegou sem sombra de dúvidas um modelo de educação excludente e desigual, e isso podemos perceber que em pleno século XXI ainda se tem no Brasil altos índices de analfabetismo e oferta precarizada de educação em todos os níveis e modalidades.

Dezoito milhões de pessoas entre 15 e 24 anos estão fora da escola e 1,8 milhão, em idade de estar no Ensino Médio, não o estão frequentando. Na faixa de entrar na universidade (18 a 24 anos), 16,5 milhões de jovens, ou seja, 69,1% não estudam. Pode-se concluir que o Brasil não tem de verdade Ensino Médio. [...] Essas políticas, sem a base do Ensino Médio, constituem um castelo de areia. A meta até 2014 anunciada pelo Ministério da Educação é de 8 milhões de vagas, a maioria no Sistema S, especialmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Com o aporte de dinheiro público do BNDES de R\$ 1,5 bilhão, pavimenta-se esse castelo, mas continuaremos negando a efetiva cidadania política, econômica, social e cultural à geração presente e futura de nossa juventude. Na expressão de Florestan Fernandes, “continuaremos a ser um Brasil gigante com pés de barro”. Vale dizer, um gigante econômico com uma democracia efetiva frágil e formal e uma sociedade absurdamente desigual. (FRIGOTTO, 2013a, p. 1).

É necessário compreender a oferta de política educacional em nível profissional voltado ao desenvolvimento do próprio capitalismo e dos interesses dos mercados em expansão, sendo um deles o agronegócio e, para isso, é preciso trazer as principais tensões e contradições acerca do acesso à educação básica de nível médio profissional no Brasil. Considerando que vivemos em uma sociedade de classes e que certamente a educação básica de nível médio e profissional foi e continua sendo marcada por dualidades e profundas contradições.

A luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência, que têm como produto a desigualdade orgânica, o não trabalho, o parasitismo e a exploração. (FRIGOTTO: 1989, p.29).

Esta analogia não pode se dá de forma isolada, dado que esse modelo de educação defendido pelo sistema capitalista terá orientação direta de organismos internacionais que tem interesses diretos no desenvolvimento da educação, principalmente de países periféricos como o Brasil, considerados como espaços de possibilidades de expansão do capitalismo.

Acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (United States Aid International Development) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Com o aumento da procura de empregos, acarretada, inclusive, pela rápida urbanização, os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu também a demanda pelo ensino superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968. A Lei 5692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela 'terminalidade' do ensino técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

São acordos que retiram a soberania das nações e as colocam em detrimento dos interesses do desenvolvimento das forças de produção no capitalismo das mais variadas formas. Ou seja, se o capitalismo, mesmo no século XXI, possui desenvolvimento e formas de exploração desigual e de acordo as demandas momentâneas, logo essa orientação educacional vai sofrer de forma direta tais consequências, de modo que esse modelo destrutivo vai depender tanto de profissionais com formação de alto nível tecnológico e voltado para o domínio da informática, cibernética, dentre outros, quanto de profissionais com formação para serviços precários dentro do modo de produção capitalista. Logo, salientamos que a organização do trabalho e conseqüentemente das forças produtivas variam de acordo os interesses do capitalismo em cada país, sempre se beneficiando e explorando primeiro os recursos naturais como fonte primária de riquezas, de modo que compreendemos que o capital vai exigir um tipo de formação de acordo as suas possibilidades de exploração e, para isso, o mesmo irá forçar os sistemas nacionais de educação a adequar as suas regras e

interesses, e no caso do Brasil não é diferente, pois foi impulsionado principalmente pelo decreto nº 2.208/97 na perspectiva de formação precarizada e aligeirada dos trabalhadores.

De fato e por não estarmos mais em uma colônia de escravos, no sentido original da palavra, sendo desnecessário o desprovimento de qualquer tipo de formação técnica, dado que bastava a força física, faz-se necessário nos dias atuais uma dada formação mínima para que este trabalhador possa atender as regras do mercado em sua expansão, mesmo que ainda podemos ver que persiste a existência do trabalho análogo e precário em diversas situações, tanto no campo quanto na cidade.

Todavia, o Ensino Médio no contexto atual vem sendo ainda mais precarizado, distanciando cada vez mais da perspectiva de formação integral, e isso ocorre mediado por políticas e reformas propostas pelo atual governo golpista capitaneado por Michel Temer, que dentre outras coisas impôs à sociedade brasileira a reforma do Ensino Médio, que altera o currículo escolar, a partir da concepção de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa homogeneizar os processos educativos.

Essas investidas impostas pelo programa golpista nos remete a pensar nas dificuldades conjunturais postas e que dificultarão o avanço na concepção e oferta de educação básica de nível médio e profissional que pudesse minimamente direcionar os sujeitos dentro de um processo de transformação e mudança, tendo em vista o horizonte da emancipação humana. Estamos falando de políticas e iniciativas educacionais que em muito se distanciam de uma possibilidade de educação politécnica e propedêutica para todos, ao considerar que a educação profissional se fará em menor tempo, sem uma concepção mais alargada e aprofundada destes processos e da necessidade de formação integral sujeitos.

A concepção de Ensino Médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, é a que pode responder a este horizonte de formação humana. Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que faculte aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendra o sistema produtivo, quanto, das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. (FRIGOTTO, 2005, p.74).

É preciso pensar e agir sobre a atual conjuntura de golpe parlamentar-midiático, pelo qual nos encontramos, a partir de abril de 2016, sendo que este traz consigo uma serie de retrocessos e um conjunto de medidas impopulares vem expresso, por exemplo, a urgência do atual governo em aprovar políticas educacionais que mais atendem aos interesses dos

empresários da educação, que propriamente os interesses da nação. Por outro lado, estamos vendo leis conservadoras tramitando no congresso Nacional como é o caso do “Escola Sem Partido” que também faz parte desta articulação maior da dominação empresarial sobre a educação, travestido de discursos de imparcialidade, mas que no fundo serve apenas aos interesses da burguesia.

O momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente nossos muitos milhares de jovens da classe trabalhadora. E as Jornadas de Junho e as ocupações das escolas e universidades públicas indicam que irrompeu a luta de classes. Com isso, as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura (como veremos em seguida) e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital. Por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação — ressaltamos, pública —, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a ‘questão social’ e criar as condições favoráveis para a expansão do capital (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

A ofensiva contra direitos sociais e a aprovação de medidas e retrocessos aos trabalhadores como podemos citar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC)⁶ 241/2016, que congela os gastos públicos por 20 anos, expressa a mais alta contradição dessas medidas,

⁶ NOTA DE REPÚDIO À PEC 241/55 O Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) se posiciona contrário à proposta de emenda constitucional (PEC) 241 aprovada em duas votações na Câmara de Deputados e submetida ao Senado, sendo então denominada PEC 55, a qual institui um novo regime de gastos públicos. Nesse projeto, o Governo terá como balizador, durante 20 anos, o orçamento do ano anterior corrigido pela inflação, incluindo áreas da saúde, educação e assistência social. A proposta prevê o fim da vinculação constitucional dos impostos arrecadados para investimentos em saúde e educação, um retrocesso considerando os grandes avanços dos últimos 15 anos. Este CONSUNI não concorda com interesses meramente econômicos que impliquem em medidas austeras, que afetam diretamente a saúde e educação, ocasionando uma maior exclusão social. Acreditamos que uma análise rigorosa do orçamento da União não poderia deixar de mencionar o grande volume de recursos envolvidos em renúncias de receitas, desonerações fiscais, falta de combate à sonegação e baixa tributação sobre riquezas. É preciso cumprir a Constituição e realizar a auditoria da dívida pública; rever o pagamento de juros; encargos e amortização das dívidas interna e externa. No texto dessa PEC, não há nenhuma regra que limite os recursos envolvidos nessas operações, favorecendo a grupos financeiros ligados a uma lógica neoliberal injusta e excludente. A premissa básica apresentada para justificar a proposta da PEC, ou seja, a de que houve grande elevação no volume de recursos financeiros aplicados em educação, saúde, previdência e assistência social não se sustenta, uma vez que as despesas primárias do Governo se estabilizaram, desde 2005, em valores em torno de 22% do PIB. Cabe ressaltar que se esta PEC estivesse em vigor no período de 1999 a 2015 (apenas 16 anos), os recursos destinados ao conjunto das universidades federais, tendo como base o mês janeiro de 2016, alcançaria o corte do montante de R\$ 196,8 bilhões. Sabemos o quanto esse aporte orçamentário foi essencial para criação, consolidação e manutenção das novas Instituições de Ensino Superior, tal como a nossa UNIPAMPA. O que está em pauta é o futuro da Nação, que depende fundamentalmente da educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade. Acreditamos que as consequências de sua implementação serão nefastas tanto para a educação quanto para a saúde, bem como todos os programas sociais que são desenvolvidos no âmbito do Governo Federal. Salienta-se que isso impossibilitará o alcance das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br>>.

uma vez que se propõe reformar o Ensino Médio incluindo nesse aumento de horas aula e oferta de escolas em tempo integral bem como os próprios investimentos públicos em educação encontram-se congelados.

Estas medidas de retrocessos vêm sendo gestadas por dentro do próprio, logo esse é um debate com enormes contradições e os decretos e legislações educacionais oriundas das políticas de inserção da educação nas regras do modo de exploração capitalista nos remete a pensar que a mesma precisa ser debatida e problematizada considerando as questões que envolvem o mundo do trabalho, na perspectiva da dignidade humana bem como nas possibilidades de construção da emancipação.

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no Ensino Médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa (FRIGOTTO, 2005, P.7).

Não podemos falar em educação profissional sem considerar as mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho, e a luz dos decretos supracitados sempre se pensa em atender tais demandas, e nunca aquelas oriundas da das necessidades reais dos sujeitos, como se a educação fosse imediatamente vinculada ao mundo do trabalho-emprego e não ser humano em sua totalidade ontológica e histórica.

A própria LBD 9394/96 traz em seu artigo Art. 1º que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

É preciso lutar para construir uma educação com uma vinculação real e concreta sobre o trabalho numa perspectiva emancipatória e que possibilite o desenvolvimento humano considerando todas as suas potencialidades, totalmente diferente da proposição atual que vincula a educação ligeiramente ao mundo do trabalho, sem levar em conta a necessidade de uma formação completa do ser.

A atual apologia do ensino profissionalizante e a ampliação desse sistema escolar são uma declaração da falência e do abandono do Ensino Médio humanista, "culturalmente desinteressado", destinado a preparar dirigentes.

Consequentemente, é uma indisfarçável expressão do engessamento e do agravamento da dualidade social e escolar (NOSELLA, 2011, p.1053).

Existe uma estreita relação entre a educação e o mundo do trabalho uma vez que o lugar da escola e da educação é determinado pelo lugar do trabalho nesta sociedade de classes. É claro também que podemos falar de vários “ensinos médios” no Brasil, o das elites, e o destinado a formação dos trabalhadores, sendo que para os primeiros, podemos observar a existência de alguma qualidade na oferta dessa educação, além da possibilidade desses de poderem pagar por parte de sua educação, já para os trabalhadores restam o acesso com bastante dificuldade de escolas públicas, por vezes precarizadas, desmotivadas e sem um propósito de formação humana que considere os interesses de tal público.

No país também temos a existência de um tipo de Ensino Médio público e ofertado a partir de Centros Federais de Educação Profissional, Escolas Técnicas, Institutos Federais de Educação dentre outros, e isso mostra enormes contradições dentro da lógica estatal, dado que todas as escolas de nível médio poderiam seguir os padrões dos IFs, embora esse modelo não seja para todos, pois segundo o MEC (Ministério da Educação), “são 185 escolas em todo o país, o que representa pouco mais de 1% no universo das 17 mil escolas públicas” e em função disso é concebível que nesse modelo o Ensino Médio com certa qualidade ainda não consiga ser universal, contudo é preciso considerar o sucesso deste depende de vontade política e disposição de luta por parte dos trabalhadores.

A problemática atual na qual é que nos encontramos em um golpe parlamentar e empresarial, que se estendeu também à educação básica de nível médio e profissional, sendo posto pela Medida Provisória 746/2016, agora na forma da Lei nº13.415, de 2017. Assim, faz-se necessário uma análise mais detalhada sobre a última reforma do Ensino Médio dado que dentre tantos retrocessos o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), aponta que:

A Medida Provisória (MP) altera alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei que regulamenta o FUNDEB, para impor uma nova legislação que altera não somente o currículo, mas a concepção mesma desta última etapa da Educação Básica. Tem sido objeto de análise e críticas das mais diversas representações da sociedade civil, das instituições de pesquisa e das instituições de ensino formadoras de educadores, notadamente pelo aqodamento da medida sem um amplo e responsável debate público e nacional, num país diverso e desigual (FONEC 2017, p. 1).

O fato é que tudo teve que ser feito muito rápido e em acordo com o Congresso Nacional que nesse momento vira as costas para a população e passa a aplicar as medidas que

vem de encontro aos interesses dos mesmos, sem considerar inclusive na problemática estrutural e de oferta pela qual passa o Ensino Médio, considerando principalmente a disparidade idade-série além das taxas de frequência e abandono, como apontam os dados abaixo.

Segundo dados do próprio MEC, em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. Entendemos necessário considerar suas consequências para a educação da classe trabalhadora do campo (FONEC 2017, p. 1).

Todas essas medidas visam atender as necessidades do mercado, ou seja, reforma-se para adequar e ajustarem-se as regras e aos interesses do mercado representados pelos grupos empresariais e não para atender aos interesses dos sujeitos ou do sistema educacional, haja vista que na proposta de reforma curricular não está incluso a expansão da rede federal de ensino, ou mesmo a disposição de subsídios para os estados e municípios a fim de expandir as suas redes.

Podemos chamar esta reforma do Ensino Médio de contra reforma e se enquadra em um novo momento de investidas do capital no Brasil e no mundo, dado que a mesma se configura por trazer à tona a dúvida na sua forma de condução, sendo que a mesma foi proposta por medida provisória, que se constitui como um mecanismo de urgência e diz respeito aos atos do chefe do poder executivo, sem a participação do legislativo ou mesmo da sociedade civil, embora saibamos que tudo já poderia estar previamente combinado, haja vista que a mesma se transforma em lei ao chegar no Congresso Nacional. Vale dizer que a MP 746/2016 da reforma do Ensino Médio foi uma das primeiras ações do governo golpista que de forma arbitrária e vertical vai alterar com exclusividade o artigo 36 da LDB que trata das questões referentes ao Ensino Médio e com isso podemos perceber várias reações contrárias, como o movimento de ocupação das escolas ocorrido em 2016, sendo que nesse movimento o apareceu a opinião dos brasileiros representados pelos estudantes secundaristas que resistiram as intempéries do momento político e da iminência de retrocessos profundos na educação brasileira.

No Brasil, o movimento de ocupação de escolas públicas organizado por estudantes, como tática de resistência a ações do poder público, teve início no segundo semestre de 2015 no estado de São Paulo. Estudantes secundaristas da capital e de outros municípios paulistas ocuparam escolas em protesto contra a denominada “reorganização curricular” encaminhada

pelo governador Geraldo Alckmin, que redundaria no fechamento de escolas e na transferência de estudantes e de professores para as unidades que seriam mantidas em funcionamento. Após um período de tensão entre governo e estudantes, chamando a atenção da sociedade e colocando o assunto em pauta na grande mídia, a ocupação levou o governo a rever a política de reorganização proposta, que acabou por não se concretizar. Em 2016, ocupações também ocorreram no estado de Goiás, contra a transferência de gestão de escolas para organizações sociais (OS); em Mato Grosso, contra a proposta de parcerias público-privadas (PPP); no Rio Grande do Sul, por melhor infraestrutura; no Rio de Janeiro e no Ceará, em apoio às greves de professores, por uma educação de qualidade (o que se desdobrou em outras reivindicações (MACEDO; ESPINDOLA; RODRIGUES, 2016, p. 1360).

As vozes de protesto que vieram das ocupações não foram ouvidas, pelo contrário, tentaram calá-las, contudo as iniciativas de lutas dos estudantes secundaristas precisam resistir as intempéries e retrocessos e com isso travarem novas lutas em torno da defesa de uma educação que de fato seja construída ouvindo o povo brasileiro. Todas essas movimentações dos estudantes denunciam a perspectiva de privatização e consolidação das parcerias público privadas, sendo a educação básica o negócio da vez e por isso sofrerá as investidas do capital, ou seja, o mesmo está buscando formas de tornar a educação um negócio mais rentável e para isso precisa ser flexível em acordo aos seus interesses mercadológicos.

Outro fator que contribuiu fortemente para a aprovação das medidas de retrocessos do governo golpista de Michel Temer na área educacional tem sido a mudança de orientação na composição do Conselho Nacional de Educação dado que em 27 de junho de 2016, através de Decreto⁷ muda se toda a composição da Câmara de Educação Básica. Isso denuncia que já vinha sendo gestada por dentro do Ministério da Educação a proposta de reforma do ensino médio, e outras medidas de retrocessos.

Essa reforma imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral

⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DECRETO DE 27 DE JUNHO DE 2016. O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso XXV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8o, §§ 1o e 6o, da Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961, resolve TORNAR SEM EFEITO os Decretos de 10 de maio de 2016, publicados no Diário Oficial da União do dia 11 de maio de 2016, Seção 2, página 1, referentes aos membros abaixo indicados para comporem as Câmaras do Conselho Nacional de Educação, com mandato de quatro anos: I – DESIGNAÇÃO: Câmara de Educação Básica: EDUARDO DESCHAMPS; MARIA IZABEL AZEVEDO NORONHA; ALESSIO COSTA LIMA; e GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO; Câmara de Educação Superior: LUIZ ROBERTO LIZA CURI; MARIA LÚCIA CAVALLI NEDER; e JOSÉ LOUREIRO LOPES; e II – RECONDUÇÃO: Câmara de Educação Básica: ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA; ANTONIO IBAÑEZ RUIZ; e RAFAEL ESMERALDO LUCCHESI RAMACCIOTTI; Câmara de Educação Superior: LUIZ FERNANDES DOURADO; e JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO. Brasília, 27 de junho de 2016; MICHEL TEMER José Mendonça Bezerra Filho.

capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Surge à necessidade de se pensar na urgência de tal reforma sem uma consulta abrangente a sociedade, pois o programa golpista necessitava dar um sinal aos empresários de que tais medidas seriam tomadas na sociedade em detrimento da ofensiva do capital e a esse respeito Frigotto e Motta (2017, p. 357) continuam enfatizando que “segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico”.

E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

No entanto o que estamos vendo com a reforma é a velha vocação do Brasil em ser coadjuvante e vendedor de *comodities*⁸ na divisão internacional do trabalho e, para isso, podemos considerar que a reforma vai ajudar a precarizar ainda mais o processo educacional e a formação profissional do trabalhador brasileiro, uma vez que traz em seu discurso uma formação profissionalizante indiscriminada e sem considerar a necessidade de avançar nos próprios investimentos financeiros.

⁸ Commodities é uma palavra em inglês, é o plural de commodity que significa mercadoria. Esta palavra é usada para descrever produtos de baixo valor agregado. Commodities são artigos de comércio, bens que não sofrem processos de alteração (ou que são pouco diferenciados), como frutas, legumes, cereais e alguns metais. Como seguem um determinado padrão, o preço das commodities é negociado na Bolsa de Valores Internacionais, e depende de algumas circunstâncias do mercado, como a oferta e demanda. Muitas vezes a palavra commodities pode ser sinônimo de "matéria-prima", porque são produtos usados na criação de outros bens. O Brasil é um grande produtor de algumas commodities como café, laranjas, petróleo, alumínio, minério de ferro, etc. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/commodities/>>.

A referida reforma é um novo arranjo do capitalismo internacional e nacional que, de alguma forma, precisa aumentar suas fronteiras de exploração de mais valia dos trabalhadores e para isso a mesma vai de encontro ao que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio quando oficializa a precarização e prevê a formação de um trabalhador com pouca qualificação profissional, e isso soa bastante contraditório uma vez que poucos países no mundo conseguiram chegar a patamares desenvolvidos sem um bom investimento em educação, principalmente na formação básica, profissional e superior.

Vejamos o que diz as DCNs

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2013b, p. 146).

Que salto para o futuro o Brasil pode dar se esse decidiu por congelar os gastos em programas sociais por vinte anos e, para além disso, como entender tais medidas em um cenário em que a força de trabalho qualificada é que pode elevar a condição socioeconômica dos países ao patamar de forças econômicas industrializadas. Isso nos remete a pensar na problemática do trabalho e de seu lugar nessa nova conjuntura política econômica e social dado que a reconfiguração da relação entre capital e trabalho no mundo exige novos mercados e construção de novas fronteiras de exploração.

Não podemos discutir tais contradições buscar entender que não estamos em um contexto global do pleno emprego e sim de uma crescente precarização e falta de trabalho formal. Logo, a educação básica se constitui como um negócio que busca sustentar a falsa ilusão de empregabilidade, quando o problema do emprego é resolvido a partir da própria estruturação do capital, dependendo em menor medida dos processos educativos.

A educação básica é a nova “bola da vez” do mercado. Poucos meses depois de o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) impedir a fusão dos dois maiores grupos privados de educação superior do país, Kroton Educacional e Estácio Participações, por entender que a união significaria riscos à livre concorrência, as empresas anunciaram que pretendem voltar seus olhares para a educação básica. Em outubro, a Estácio anunciou que a partir de 2018 passará a oferecer vagas também para o Ensino Médio e para cursos de formação profissional em sete unidades no estado do Rio de

Janeiro. Já a Kroton, que ao contrário da Estácio, já atuava na educação básica, anunciou, também em outubro, que está em processo de negociações para aquisição de 16 escolas (REVISTA POLI, 2017, p. 6).

É uma perspectiva de privatização da educação básica sem precedentes na história recente do país e com isso coloca de forma subordinada as possibilidades educacionais brasileiras aos interesses e jogo do mercado, alinhados como os interesses de organismos internacionais, como a própria Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que com um discurso de avaliação global da oferta educacional nos países periféricos acaba contribuindo para o alinhamento empresarial e determinando onde e como o capitalismo predatório pode ter maiores ganhos e para isso mudanças e retrocessos são impostos a educação e a todas as políticas sociais.

O otimismo do mercado com as oportunidades de investimento no setor educacional brasileiro atravessa fronteiras. Reportagem recente do Intercept Brasil, publicada em outubro, deu destaque para falas do presidente do Banco Central, Ilan Goldfajn, que em entrevista à rádio CBN listou como um dos motivos para o aumento da ‘confiança’ de investidores estrangeiros na economia brasileira – auferida por Goldfajn durante reuniões realizadas em Nova York – a ‘reforma da educação’ (REVISTA POLI, 2017, p.6).

A OCDE com o discurso de qualidade e avaliação propostos pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) acaba servindo como balizador do investimento do capital nas economias periféricas, principalmente em áreas que podem dar rentabilidade e neste caso a educação básica no Brasil, considerando o tamanho da demanda, se torna um campo de investimentos e iniciativas destes setores. Podemos perceber isso até mesmo pela obrigatoriedade da língua inglesa na nova BNCC e com isso a carência de profissionais nos estados e ausência de uma cultura de línguas na escola pública obrigará os estados a contratar pacotes das empresas que vendem tal serviço, sem falar que já se tem iniciativas em curso como o caso das OS que já fazem o papel de estado gerindo e conduzindo a educação em vários lugares do país.

Por outro lado, segundo Motta e Frigotto (2017, p. 361).

Nessa perspectiva, são apontadas duas requisições: A melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), baseados nos mesmos critérios: português, matemática e,

recentemente, ciências; A modernização do Ensino Médio, no sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares.

Não é à toa que o Brasil começou a aplicar os supracitados testes em larga escala e com isso abriu as brechas de discussão de currículo único como se o país fosse um todo homogêneo e não precisasse considerar as suas culturas regionais, considerando a própria lógica de ocupação e formação do território nacional que se deu de muitas formas e a partir de várias lutas, e com isso exigirá em uma proposta decente e condizente de educação, a construção de currículos variados, sem desconsiderar a necessidade do próprio conteúdo no interior da escola

O Ensino Médio Profissional constitui fase estratégica da formação humana e no caso brasileiro precisa ser visto não como fase final da educação escolar, e sim como uma etapa que se faz através da educação básica, seja ela em nível médio normal, profissional ou superior, considerando que o mesmo se constitui como um gargalo ao processo educacional e precisa ser entendido na busca de uma melhor solução do ponto de vista da oferta, qualidade e permanência uma vez que primeiro precisa-se garantir o acesso e com isso poder possibilitar alguma formação profissional e escolar, seja ela para atuação profissional ou para prosseguimento da formação no ensino superior.

De maneira que não se pode pensar em desenvolver um país de acordo as suas forças produtivas sem que possamos considerar a oferta da educação básica na referida modalidade como sendo uma das mais importantes nesse processo e, para isso, o estado precisa debruçar o seu olhar e perceber o papel estratégico dessa fase de desenvolvimento. Segundo dados da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios

[...] em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído apenas o Ensino Fundamental. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior (PNAD 2016).

Isso nos leva a pensar que além de termos quase metade da população adulta brasileira sem ter tido acesso ao Ensino Médio, como expressos na percentagem anterior, mostra-se um enorme abismo em relação ao acesso ao Ensino Médio e com isso o mesmo serve de barreira ao acesso à educação superior.

Do ponto de vista da legislação vigente que trata da Educação Profissional e a partir do que aconteceu no último período com base na LDBEN n. 9.394/96, e, seguidamente tendo

seu desenrolar pelo Decreto n. 2.208/97, observamos a consolidação de projetos de formação dos trabalhadores que visam atender principalmente as necessidades impostas pelo capital. A realidade camponesa e urbana tem demonstrado que esse processo de formação e qualificação técnica partindo da lógica do capital visa sempre à formação de trabalhadores com mão de obra cada vez mais precarizada, para cada vez mais gerarem lucros ao capital, de modo que aqui pretendemos travar essa discussão sem desconsiderar a necessidade e o campo de possibilidades que tais políticas também podem trazer se forem disputadas e efetivadas partindo de uma orientação e hegemonia dos próprios trabalhadores, e para isso torna-se desnecessário que os trabalhadores cumpram toda a sua trajetória escolar.

No Brasil a hegemonia e controle da educação, principalmente a educação básica, profissional e superior, que vem sendo disputada de forma bastante desigual e perversa pelos aparelhos privados de hegemonia dos diversos setores e ramos da produção capitalista. Esses setores vem sendo representados a nível nacional pelo Movimento Todos Pela Educação que tiveram no último período o papel de orientar e acompanhar as metas do Plano Nacional de Educação que em relação à educação profissional estabeleceu-se a meta de aumentar em três vezes as matrículas nesta modalidade com qualidade e oferta em pelo menos 50% da vagas em rede pública (estadual e federal).

De acordo com dados do Censo da Educação Básica, a educação profissional concomitante e a subsequente ao Ensino Médio cresceram 7,4% nos últimos cinco anos, atingindo mais de um milhão de matrículas em 2013 (1.102.661 matrículas). Com o Ensino Médio integrado, os números da educação profissional indicam um contingente de 1,4 milhão de alunos atendidos. Essa modalidade de educação está sendo ofertados em estabelecimentos públicos e privados, que se caracterizam como escolas técnicas, agrotécnicas, centros de formação profissional, associações, escolas, entre outros. O Censo revela ainda que a participação da rede pública tem crescido anualmente e já representa 52,5% das matrículas. Isso indica que, se a tendência se mantiver, a oferta de pelo menos 50% na rede pública será alcançada, sendo necessário o desenvolvimento de ações que garantam oferta triplicada e de qualidade (BRASIL, 2014, p. 39).

Contudo o que se vê na realidade é que as próprias metas do PNE foram deixadas de lado e atropeladas pelo programa educacional do golpe e com isso outras prioridades são postas, na pauta do dia. Na contramão dessas metas estabelecidas a última pesquisa realizada pelo IBGE/PNAD (2016) diz que “a taxa de analfabetismo no país foi de 7,2% em 2016 (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), variando de 14,8% no Nordeste a 3,6% no Sul. Para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9%) era mais que duas vezes a das brancas (4,2%)”. Esses fatores relacionados à oferta da escola e conseqüentemente do avanço da

escolarização dos sujeitos vai impactar diretamente na oferta de outros níveis de escolarização e formação e com isso faz-se necessário estudar a trajetória da oferta de Ensino Médio profissional considerando esses problemas.

Consideramos que a oferta da educação pública, gratuita e de qualidade voltada para os sujeitos sociais oriundos da classe trabalhadora tem se constituído como um problema no campo das políticas públicas e isso se configura a partir de vários aspectos e dentre eles podemos mencionamos os seguintes. Primeiro, consideramos que nos falta uma política efetiva de oferta da educação básica e isso inclui os desafios do acesso, da permanência e da conclusão dos estudos por parte dos sujeitos, sendo que, segundo dados do Grupo de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas, “aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos jovens de 15 a 17 anos não concluirá uma nova série por falta de engajamento” (GESTA, 2014). O estudo também aponta que 1 em cada 4 jovens em idade de 15 a 17 anos não estão frequentando a escola e nesse passo, segundo o mesmo estudo, o Brasil levará pelo menos 100 anos para atingir a meta de por 100% dos jovens na escola. Um segundo aspecto é o de que o Sistema Educacional não consegue atender de forma democrática e a partir da oferta de educação profissional mediante das demandas e as necessidades do povo brasileiro. O terceiro aspecto diz respeito às leis que orientam uma política efetiva de educação do campo, inclusive a formação profissional, não estão sendo postas em prática em sua integralidade. A educação profissional não tem sido ofertada de maneira acessível a todo conjunto da sociedade sendo o campo mais prejudicado pela falta de políticas efetivas.

3.1 - ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISISONAL NO CAMPO: UMA REALIDADE POSSÍVEL

Nesta seção temos trouxemos em tela iniciativas pontuais acerca do ensino médio e profissional no campo, muito a partir das iniciativas dos sujeitos da reforma agraria, em especial os movimentos sociais, considerando as iniciativas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria (PRONERA), que de forma pontual, possibilitou a dezenas de pessoas o acesso a educação nos vários níveis e modalidades, podendo este ser considerado um modelo que embora com limitações diversas, vem atendendo minimamente algumas demandas destes segmentos.

Neste sentido, é preciso pensar esta escola e iniciativas da educação do campo com a perspectiva de construção de fundamentos que possibilite compreender que por “formação básica” (ensino elementar) deve-se ter em vista a soma de conhecimentos ou de hábitos e o grau de técnica voltados para determinada realidade que neste caso, especifica ao campo. De

modo que é preciso reafirmar a necessidade do campo também dispor de escolas com qualidade e com perspectiva de formação integral dos seus sujeitos.

O Ensino Médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do Ensino Médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção.

Dessa forma fica o desafio e esforço teórico para que no decorrer dessa dissertação as análises possam se fazer presentes em seu conjunto, tendo em vista que pretendemos partir de uma análise conceitual do Ensino Médio considerando as possibilidades de reflexão acerca da educação profissional e de suas contradições relacionadas ao mundo do trabalho e na perspectiva de formação integrada dos sujeitos em questão. Assim, a educação profissional no contexto do campo, da reforma agrária, dos movimentos sociais e do próprio MST devem se orientar por princípios, sendo o trabalho o princípio educativo e formativo das novas gerações, e a educação passa a ter essa forte vinculação com o campo do trabalho em uma perspectiva de emancipação e empoderamento, para além da formação profissionalizante e tecnicista, como bem assinala Gramsci:

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torna-se o fundamento de uma nova e íntegra concepção de mundo (GRAMSCI, 1991, p. 8).

Pensar na formação integral dos sujeitos significa pensar para além da formação meramente profissional, que certamente não dará conta de formar os sujeitos em sua completude e para isso

[...] a proposta pedagógica do MST se baseia no trabalho como princípio educativo e na cooperação. Nesse sentido, para o MST o incentivo ao trabalho coletivo na produção artística pode sensibilizar os educandos para a importância do trabalho coletivo em todas as esferas da vida (MST, 2007, p. 26).

É preciso lutar para construir a escola unitária, com perspectiva humanística e livre da dualidade imposta pelo capitalismo e seus interesses e para isso é necessário defender uma

escola em que o trabalho em seu sentido ontológico seja o centro da discussão, e a formação dos sujeitos, deixando esta de ser mero apêndice dos interesses imediatos do modo de produção capitalista no que tange a formação dos sujeitos.

Assim assinala Gramsci que

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118)

A educação profissional deve nos remeter a pensar o trabalho em seu sentido ontológico e histórico, uma vez que as experiências de educação profissionalizante resultantes de políticas neoliberais principalmente a partir da década de 90 com a criação dos centros de educação profissional nos países pouco se preocuparam com esta questão. Pensando em outra lógica Frigotto (2006, p. 247) nos diz que “O trabalho como princípio educativo, então, não é em Marx e Gramsci uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana”. Em se tratando dessa realidade no campo brasileiro, podemos afirmar que a problemática da educação se confunde com a dificuldade de acesso à terra, a ausência de uma efetiva reforma agrária e as mudanças sociais que passaram mais de quinhentos anos de exploração colonialista e neo-colonialista ainda temos um quadro bastante caótico de oferta da educação pública de qualidade aos brasileiros, principalmente os que vivem no campo.

O campo brasileiro foi obrigado a conviver com o colonialismo, o coronelismo e nos moldes atuais com o agronegócio e sua lógica de exploração que trazem enormes consequências ao ser humano e a própria natureza, destruindo as possibilidades de vida digna no campo a partir da expulsão dos sujeitos que ali residem, da elevação dos conflitos, da produção em larga escala e com uso intensivo de agrotóxicos, dentre outros.

De modo que é preciso considerar: que tipo de educação e escola historicamente foi oferecido pelo estado aos povos do campo em suas múltiplas dimensões? Que tipo de formação o trabalhador rural brasileiro teve para que o mesmo pudesse se desenvolver enquanto sujeitos de direitos e integrados à terra em que vivem? Questões como essas nos levam a levantar a problemática de que o campo brasileiro não tem sido priorizado por parte do estado em relação a educação nas várias modalidades, contudo o que podemos ver neste contexto atual é uma enorme ofensiva contra os direitos indígenas, com a não demarcação dos

seus território, aos sujeitos assentados, criação de leis que possibilitam a venda indiscriminada das terras brasileiras a grupos estrangeiros além do incentivo à venda e privatização das terras inclusive dos assentamentos de reforma agrária, que na sua grande maioria já se encontram consolidados com milhares de famílias ali morando.

Em relação ao estado e seu papel na oferta de alguma política que beneficie aos sujeitos, não podemos ter dúvida, quanto a sua função originária e seu papel na organização da sociedade, que é justamente o de garantir os interesses da própria classe dominante, agindo em benefício dessa na garantia e defesa de seus direitos, à revelia da grande maioria da população.

Lenin, em uma celebre passagem do livro *O Estado e a Revolução*, diz que:

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco, "a realidade da Ideia moral", "a imagem e a realidade da Razão como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embarçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da "ordem". Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado (LÊNIN, 1917, p.3).

Além de ser o estado um produto das contradições entre as classes, o mesmo funciona para atender em primazia os interesses da classe hegemônica e economicamente vantajosa em relação a classe trabalhadora. Logo não há de se acreditar que o estado ofertará tudo e a todos nestes moldes atuais em que se encontra, sendo a educação um produto e reflexo desta própria contradição.

O Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classes, no próprio conflito dessas classes, resulta, em princípio, que o Estado é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante que, também graças a ele, se toma a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada (LÊNIN, 1917, p.7).

Considerando este conflito de classes e o papel do estado por vezes na regulação do mesmo, precisa-se trazer à tona os principais entraves pelos quais passa o Ensino Médio profissional e conseqüentemente a oferta da educação pública em todo o país, tendo em vista que estamos falando de uma modalidade de ensino que é negada a maioria da população do

campo dado que segundo Censo/Inep 2016, temos “89,8% das escolas estão na zona urbana e 10,2% na zona rural”, e segundo o mesmo censo “o Brasil possui apenas 1,9 milhão de alunos matriculados na educação profissional” dessas 37% são atendidas pelas redes estaduais de ensino, 18% pela rede federal e 41 % na iniciativa privada esfera privada.

Diante o que o estado tem ofertado enquanto política pública de educação básica no campo, considerando os números mais recentes, podemos perceber a ineficiência do estado na oferta de educação profissional, pois ainda persiste a falta do atendimento educacional aos sujeitos no que diz respeito à garantia de acesso a própria escola. Considera-se, nesse sentido, que a escassez de políticas educacionais se faz tanto na cidade quanto no campo e que ambas demandam o direito por educação.

A oferta de vagas da educação profissional no campo, considerando os dados MEC/INEP (2016), chegam a 34.443 vagas, correspondendo a 3,5% do total de vagas, isso se for dividido pelos 5 570 municípios em todo território nacional teremos em média 6 vagas de educação profissional para cada município, considerando a sua população camponesa, ou seja, a educação profissional em números reais de atendimento centra-se nos grandes centros urbanos, e só com muita luta existem experiências que se dão em torno dos movimentos sociais do campo como é o caso do Movimento Sem Terra (MST) que tem uma certa caminhada através de experiências diversas no país como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) / Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA) - sobre Educação Média (EM), apenas 7,5% dos educandos participam da EM, a porcentagem é menor ainda em relação às escolas, pois somente 4% ofertam EM e 0,5% ofertam cursos de Educação Profissional (EP). Os educandos com idade entre 7 a 14 anos, ou seja, em idade escolar da Educação Fundamental, somam 587 mil, representando uma demanda para EM, já os educandos com idade entre 15 a 17 anos, ou seja, em idade da EM, somam 203 mil, e destes 23% estão fora da escola (BRASIL, 2015).

Abaixo veremos os últimos índices disponibilizados pelo Pronacampo que atualizam as informações em relação à oferta de educação básica no campo, com destaque especial para educação profissional e suas modalidades, considerando que o número de estabelecimentos com oferta de educação profissional no campo, segundo os dados do Inep (2011), diz que no total o Brasil possui 4.101 estabelecimentos oferecendo a educação profissional (campo e

cidade) e desses apenas 185 ofertam a educação profissional no campo, correspondendo a um total de apenas 34 mil matrículas anuais em média. Observem que o número de estabelecimentos que ofertam a educação profissional no campo é quase irrisório se considerarmos um país com mais de 30 milhões de pessoas vivendo no campo, e isso mostra que essa modalidade ainda não é prioridade como política pública e não podemos falar ainda de uma política de educação profissional para o campo.

No que se refere à taxa de atendimento à população destacamos segundo dados anteriores mostrando uma dura realidade que é a taxa de atendimento de educação profissional a população do campo que é impossível até calcular em porcentagem pelo baixo índice de oferta de matrícula. Esse último quadro apresentado nos dá um panorama geral da oferta de educação em todas as modalidades em relação ao meio urbano e podemos ver uma enorme diferença, incompatível com a distribuição geográfica da população brasileira na relação campo e cidade. Essa ausência de política pública de formação técnica profissional no campo vai impactar diretamente na forma de reprodução desse espaço como com todas as suas potencialidades, sendo que o acesso à educação é um sonho distante a ser alcançado, mesmo com tantas leis assegurando tais direitos.

Dessa forma faz-se necessário o entendimento de tal dificuldade e limite posto pela ausência de oferta de políticas públicas efetivas que valorizem e reconheça o campo como espaço de convivência e permanência dos sujeitos, considerando nas escolas do campo, principalmente as iniciativas de formação básica e profissional de forma integrada, tendo em vista as diversas formas de organização do trabalho.

A situação da educação nas comunidades rurais tem contribuído para o deslocamento de um grande número de pessoas em direção aos centros urbanos, em especial da juventude, na perspectiva de encontrar melhores condições de vida, agravado principalmente pela precarização da vida no campo, provocado pela chamada *modernização da agricultura*⁹. Porém, a educação não se constitui como elemento decisivo, mas a falta/restrição de outras possibilidades de vida, entre elas, o trabalho que acaba sendo a centralidade destes deslocamentos (MARINHO, 2007).

⁹O processo de modernização da agricultura foi instaurado após o golpe militar em 1964 com uma série de ações coordenadas para a efetivação de tal processo, com a indução do Estado que criou as condições para a internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, sistema de pesquisa e condições financeiras para impulsionar e viabilizar tal processo. Acompanhando o movimento de difusão da Revolução Verde, a modernização da agricultura produziu e ampliou a desigualdade no campo brasileiro, a partir da concentração da propriedade da terra e da renda, assim como gerou profundas transformações nas relações de trabalho (ALENTEJANO, 2012).

Outro fator complicador que precisamos considerar em relação ao campo é que pelo fato dos sujeitos não ter tido acesso as políticas publicas de maneira geral, este também possuem dificuldades de desenvolver todas as suas potencialidades, que são de direito, sem falar nos atrativos da vida urbana, principalmente em relação as opções de trabalho remunerado (fatores de atração); associados a de desenvolvimento da atividade agrícola (fatores de expulsão)” (BRUMER, 2007, p. 36). Essa talvez seja a grande chave para que possamos compreender a questão do grande êxodo rural, principalmente entre os jovens.

Os fatores de mudança fazem parte do próprio processo de industrialização, na medida em que se atinge a agricultura, trazendo mudança de técnica e, em consequência, o aumento da produtividade do trabalho. Os fatores de estagnação resultam da incapacidade dos produtores em economia de subsistência de elevarem a produtividade da terra (BRUMER, 2007, P. 37).

Ainda segundo mapeamento feito por Wheisheimer (2005, p. 7). “de 1991 a 2000 houve uma redução de 26% da população jovem no meio rural. Os processos migratórios respondem pelo esvaziamento e pela masculinização da população rural”.

Esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão” (...) “enquanto eles permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na agenda governamental (WHEISHEIMER, 2005, p. 8).

A problemática em relação ao campo pela ausência de políticas públicas não apenas de educação, mas da realização de uma efetiva reforma agrária, e isso denuncia como esse vem sendo destruído pela ação estado, que não consegue ainda perceber que o campo embora com todos estes retrocessos, se constitui como espaço de direitos. Em função disso surge a necessidade de desenvolvimento educacional que possibilite o real acesso aos mais variados e elevados níveis educacionais por parte de seus sujeitos. A educação que passou a ser vista do ponto de vista mais institucional apenas a partir das lutas dos movimentos sociais que na correlação de forças cria-se os marcos normativos da educação do campo, tendo como referência as Diretrizes Operacionais para a educação básica do campo criada pela resolução de nº 1, de 3 de abril de 2002 que dentre outras coisas vem pautar o poder público sobre a necessidade de atendimento educacional nos vários níveis como citado abaixo.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto

institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL/MEC 2012).

Antes disso é importante dizer que nas legislações anteriores já se tinha uma previsão de seguridade da educação rural, está muito diferente da proposição de educação do campo atual principalmente no tocante ao papel da escola e da identidade da mesma em relação aos seus sujeitos. Esse ensino agrícola anterior à proposição de educação do campo em relação à formação profissional apresentou diversos entraves e dentre eles podemos destacar o problema da equivalência que é uma forma de precarização do acesso à educação no campo.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres. Art. 14. A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes: III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente (BRASIL/MEC 2012).

O que se busca atualmente é justamente a garantia de acesso com qualidade e reconhecimento de direitos, com uma educação com certa qualidade ou que seja não ofertada de qualquer jeito e mediante aos interesses escusos do agronegócio representado por suas entidades patronais, sendo este o embate cotidiano do campo das lutas e da vida concreta.

É preciso considerar as lutas travadas no campo no último período em torno da educação e as principais conquistas e formas de lutas orientadas pelos trabalhadores em movimentos sociais na defesa de um projeto de desenvolvimento para o campo que vá de encontro aos interesses do capital, representado pelo agronegócio, e que possa pensá-lo dentro

de uma perspectiva de transformação e mudanças. Não podemos falar em educação profissional e formação humana no campo sem considerar as ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)¹⁰ como principal política de atendimento aos sujeitos a esta população, que se organizam em assentamentos de reforma agrária e outras comunidades, destacamos as ações do Pronera que de alguma forma possibilitou o acesso escolar no campo.

O programa se destaca por ter realizado 320 cursos nos níveis EJA fundamental, Ensino Médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor (BRASIL/MDA/INEP 2015).

Conforme afirmam Molina e Jesus (2010, p. 9)

É em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o Pronera e a Educação do Campo.

¹⁰ Em julho de 1997 foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB. Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. Em 2 de outubro do mesmo ano, representantes de universidades - Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - reuniram-se na UnB para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção foram: - O alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária - A preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular - tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação. Ao fim do encontro, foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. Foi elaborado um documento apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Incra. É editada a Portaria/Incra/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, frente à necessidade de adequar o Pronera às diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social, foi elaborado o Manual de Operações, aprovado pela Portaria/Incra/Nº 282 de 16/4/2004.

Dentre os desafios do programa relacionados à educação técnica destaca-se o “Art. 14: II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL/MDA/INEP, 2015). E, desta forma, abrem-se as possibilidades de formação dos sujeitos do campo de forma descente, com garantia de um mínimo de qualificação e atuação em detrimento da própria relação sujeito-natureza, dado que normalmente o programa parte de uma defesa da agroecologia e da produção baseada na agricultura familiar. De acordo as últimas pesquisas (PNRA, 2015) o programa trouxe algum tipo de atendimento as populações do campo, em especial as demandantes de projetos de reforma agrária, como podemos ver nas tabelas a seguir.

Tabela 1: Cursos do PRONERA por nível (1998-2011)

NÍVEL DO CURSO	QUANTIDADE/PORCENTAGEM
EJA fundamental	167 (52,2%)
Ensino Médio	99 (30,9%)
Ensino superior	54 (16,9%)

Fonte: II PNERA

Tabela 2: Educandos ingressantes/matrículas em cursos do Pronera por modalidade (1998-2011)

MODALIDADE DE CURSOS	QUANTIDADE/PORCENTAGEM
EJA alfabetização	101.245 (61,4%)
EJA anos iniciais	47.240 (28,6%)
EJA anos finais	5.707 (3,5%)
EJA nível médio (magistério/formal)	2.479 (1,5%)
EJA nível médio (normal)	257 (0,2%)
Nível médio/técnico (concomitante)	1.546 (0,9%)
Nível médio/técnico (integrado)	2.029 (1,2%)
Nível médio profissional (pós-médio)	1.068 (0,6%)
Graduação	2.635 (1,6%)
Especialização	373 (0,2%)
Residência agrária	315 (0,2%)

Fonte: II PNERA

Podemos perceber que mesmo o programa estando voltado para atendimento à população do campo e inserido na forma da lei nos marcos normativos da educação do campo ainda não consegue atingir nem 10% no atendimento a formação profissional, e suas ações estão mais voltadas a alfabetização de jovens e adultos, essa considerada uma demanda no país, ainda mais no que se refere ao analfabetismo. Por outro lado, podemos considerar o

programa como estratégico e essencial no desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária possibilitando em alguma medida o acesso à educação.

Atualmente o programa conta com um verdadeiro desmonte produzido pelo governo golpista e segundo nota publicada pelo MST (2017).

Em 2016, os recursos para o Pronera chegavam a R\$ 30 milhões, enquanto em 2017 foi de pouco mais de R\$ 11 milhões. Esse valor não cobre sequer os compromissos já assumidos e em curso, que são de R\$ 21,7 milhões. E o que está ruim ainda pode piorar. A previsão do Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) para 2018 é de destinar apenas R\$ 3 milhões ao programa. ‘A partir do orçamento podemos fazer a leitura de qual é o lugar que a educação tem nesse governo. No último período temos visto vários cortes em áreas essenciais. Isso demonstra que dentro do projeto de desenvolvimento desse governo para o nosso país, o campo não é lugar de vida e de cultura. Por isso, a educação do campo é tão pouco importante para eles’ [...]. O corte deve prejudicar os quase seis mil estudantes que estão atualmente em cursos do Pronera e outros 14.500 que aguardam por cursos que estavam por ser implementados – de Educação de Jovens e Adultos (EJA) até Pós-graduação. ‘Não há Reforma Agrária se a educação não for compreendida como um dos seus pilares fundamentais’ [...] (MST, 2017).

Diante disso o que esperar desse atual governo em relação à educação do campo dado que até as poucas iniciativas postas pelo Pronera acabam de ser retiradas deixando milhares de pessoas sem o devido acesso ao curso, que na maioria das vezes já se encontram até em andamento em diversas universidades espalhadas pelo país.

3.2 O PROEJA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRADA DOS TRABALHADORES NA CONJUNTURA ATUAL

Analisar os aspectos da organização do Ensino Médio na modalidade profissional perpassa por compreender que esse vem sendo atendido de diversas formas e, dentre elas, trazemos como questão central nesta pesquisa a política do PROEJA que é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, criado em 2006 a partir do decreto 5.478/2005, orientando o papel do Ensino Médio profissional, bem como sua função a partir da escola, considerando a integração “entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2006).

São questões como essas que nos remete a pensar nessa fase da educação básica que se torna determinante e ao processo de desenvolvimento social, político, cultural, dentre outros de um determinado país. É nessa perspectiva de análise que Lucília Machado nos ajuda a refletir sobre essa fase tão importante da educação.

E a escola média? Qual é o seu lugar e a sua especificidade? Todas as expressões utilizadas para expressar esse nível de ensino tornam-se polissêmicas, dada a dificuldade de defini-lo. O Ensino Médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução (MACHADO, 1989a, p. 33).

Diante de todos os problemas pelos quais perpassam a educação e o ensino no Brasil, e mediante políticas e iniciativas de inclusão através do consumo e da oferta de emprego, e considerando a necessidade de formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, não apenas para o trabalho-emprego é que o PROEJA foi criado com a expectativa de reparação, equalização e qualificação considerando todas essas nuances. De modo que esse não é um programa que visa apenas a inclusão escolar de uma faixa etária da população que ficou sem escola em idade considerada adequada, mas ao fazer essas três junções promete amenizar diversos problemas sociais brasileiros no âmbito da oferta escolar.

No entanto ao falar em reparação, não podemos perder de vista que esse programa busca em sua proposição de implementação e reparação de danos causados pela negação da educação básica de nível médio a milhares de jovens e adultos, que tem no mesmo uma inserção nos processos de formação através da oferta de cursos, mesmo compreendendo que esse acesso à educação, nessa modalidade e formato, não vá resolver os problemas nem da inclusão imediata de toda a população, muito menos reparar todos os danos crônicos causados pela falta de políticas de educação mais abrangentes e democráticas do ponto de vista do acesso, permanência e formação dos sujeitos.

Por outro lado, a oferta dessa modalidade de ensino no formato de um programa também traz em si suas próprias contradições e dúvidas quanto a sua continuidade e permanência futura, uma vez que não podemos considerá-lo ainda como uma política de

estado que pudesse incidir na formação dos grupos socialmente excluídos da escola, com vistas a construir uma sociedade mais justa e igualitária.

De todo modo o PROEJA traz uma expectativa de inclusão e neste sentido a elevação da escolaridade e qualificação dos sujeitos pode contribuir para uma maior integração social no mercado de trabalho, para além do emprego, más como atividade humana, laboral e que possibilite aos sujeitos a construção de alternativas individuais de sobrevivência econômica e social.

O PROEJA também traz a perspectiva de equalização considerando que ao excluir parte da população dos processos educativos escolares, o estado acaba contribuindo para a exclusão social, política e econômica, uma vez que a educação é a base de sustentação e formação da sociedade com todas as suas contradições. Nesse sentido, a função equalizadora do programa visa a diminuição de tais desigualdades sociais, eliminando as mazelas, ou minimamente propiciando formas de manter a coesão social, por estar formando sujeitos consumidores que ao sair dos processos formativos e ingressarem no mercado de trabalho, ou mesmo passarem a desenvolver trabalho autônomo, também estariam contribuindo para o aumento do consumo.

O PROEJA, quando se propõe a qualificação profissional, orienta seus processos educativos na perspectiva de que os sujeitos precisam ser qualificados como condição necessária de inclusão no mercado de trabalho-consumo e, para isso, se propõe a formação de sujeitos jovens e adultos utilizando-se de vários formatos e estabelecendo parcerias público-privadas para propiciar a existência dos cursos. Nesse sentido, a integração se dá a partir desses níveis, com caráter imediatista, e que visa atacar a dualidade estrutural que perpassa pela formação dos sujeitos, principalmente nessa fase escolar de Ensino Médio.

Diante de tais processos faz-se necessário compreender como se dá a organização dos processos políticos e pedagógicos da educação básica de nível médio, considerando suas nuances e fatores que implicam do trabalho pedagógico e na organização das escolas em seus vários formatos. Assim, para que se possa propor saídas com vistas a superação das dificuldades postas, precisamos entender que tipo de Ensino Médio se faz necessário no processo de consolidação da formação dos trabalhadores na sua perspectiva de emancipação, sem desconsiderar os limites da própria educação em tal processo, mas que se torna parte essencial da formação humana.

É preciso se atentar aos aspectos atuais dessa organização com vistas a entender que essas alterações em muitos dos casos são realizadas com a intencionalidade de atender as demandas do capital, como se todos os sujeitos tivessem que concordar ou trilhar seus

processos de formação em detrimento dessa lógica destrutiva imposta pelo modo de produção capitalista no mundo.

Vale salientar que este programa está baseado na LDB mais especificamente no Art. 35 compreendendo:

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;25 Lei no 9.394/1996 IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2017).

Por outro lado, este programa também se depara com a atual reforma do ensino médio, e isso tende a dificultar a perspectiva de formação, humana proposta no mesmo, em função do rebaixamento curricular com vistas ao seu enxugamento, tendo em vista que na proposição da organização após reforma, o currículo visa a estruturação a partir de apenas quatro eixos de formação, sendo estes compreendidos pelas linguagens e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, matemática, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e, por fim, inserido pela reforma do Ensino Médio a questão da formação técnico profissional.

O imbróglio aparece quando se propõe a fazer formação profissional separada da formação humana e, de maneira geral, com a ilusão de que as escolas de nível médio, a partir de seus respectivos sistemas de ensino, tenham as condições objetivas de ofertar formação profissional com a qualidade mínima até mesmo para atender os padrões de exploração capitalista.

§ 6º_A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

Na realidade a reforma vem se fato destruir uma experiência de Ensino Médio que poderia dar certo e para se fazer isso usa-se como discurso o problema da evasão escolar, dos interesses dos jovens ou mesmo da precariedade das escolas, que de fato é o problema a ser superado, e não se supera problemas estruturais com a destruição dos currículos e das possibilidades de formação humana nesta modalidade. Deixar a oferta de Ensino Médio a critério dos sistemas de ensino como já vem ocorrendo, significa perder a perspectiva de avanços, pois a experiência já tem mostrado que o atual Ensino Médio não tem sido atrativo aos jovens e adultos, e como resultado o que temos é o fracasso escolar.

Acerca destes índices destaca-se os estudos da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios, trazendo que:

No Brasil, há atualmente cerca de 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos¹ que, segundo a Constituição Brasileira, deveriam obrigatoriamente estar frequentando a escola². No entanto, 1,5 milhão de jovens sequer se matricula no início do ano letivo. Apenas 8,8 milhões de jovens matriculam-se e desse total, outros 0,7 milhão abandonam a escola antes do final do ano letivo³. Como resultado dessa elevada evasão e abandono, apenas 6,1 milhões de jovens entre 15 e 17 anos (59% do total) concluem a educação média com no máximo um ano de atraso⁴. Importante ressaltar que a distribuição desses jovens, espacial e entre grupos socioeconômicos, não é uniforme, e que quanto maior a vulnerabilidade familiar, maior a probabilidade de esses jovens evadirem ou abandonarem os estudos. Por exemplo, enquanto 59% dos jovens brasileiros concluem a educação média com no máximo um ano de atraso, entre jovens negros cuja mãe é analfabeta, vivendo em situação de extrema pobreza em áreas rurais da Região Nordeste, apenas 8% concluem a educação média com no máximo um ano de atraso (PNAD, 2015).

Então um problema a ser resolvido com tal reforma seria a problemática do próprio acesso ao ensino de qualidade para essa faixa etária, no entanto é uma lógica destrutiva que se estabelece e impõe a toda a sociedade um modelo de formação que atende diretamente aos interesses do capital. Nessa perspectiva faremos um esforço de inserção de leituras e análises que corroboram com as percepções sobre o Ensino Médio e como o mesmo vem sendo espaço de disputa dentro dos processos de acumulação capitalista, considerando seus aspectos contraditórios, fragmentados e, acima de tudo, sua vertente conservadora a partir de uma concepção curricular. O Ensino Médio, nesse contexto, tende a atender as expectativas do capital e seu modo de produção, contudo é necessário fazer a disputa por uma nova concepção de ensino mesmo por dentro de tais contradições e nesta perspectiva afirmamos que a educação é um campo em disputas e movimentos.

Para Kuenzer (2000, p. 18),

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à agenda político-pedagógica novas demandas de formação humana, e, em que pese às pesquisas estarem reiteradamente apontando a tendência à polarização das qualificações, esta é uma questão fundamental para o enfrentamento da exclusão. Esse debate aponta algumas dimensões que precisam ser consideradas, sobre as quais tem havido consenso nos eventos que têm discutido as políticas públicas de educação contemporaneamente.

O PROEJA, neste sentido visa também os objetivos postos pelo decreto nº 5.154/04 que em certa medida traz as possibilidades de integração a partir do currículo e das práticas pedagógicas, embora dado as circunstâncias de sua implementação foram um tanto contraditórias e ainda não sabemos ao certo os seus impactos na educação brasileira. “A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio”. (BRASIL, 2004). O decreto 5.154/04 orienta que “a educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio”.

De modo que a proposta de uma educação de nível médio integrado vai se dá a partir de dois momentos distintos orientados a partir da realização de seminários e atividades diversas já em 2003 como destacado abaixo.

Em 2003, o Ministério da Educação/SEMTEC, organizou dois seminários que foram o marco da discussão da integração. O primeiro Seminário Nacional ‘Ensino Médio: Construção Política’ que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do Ensino Médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional ‘Concepções, experiências, problemas e propostas’ específico da educação profissional e tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: ‘Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica’, o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, ‘Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica’ (BRASIL, 2007, p.6).

Todavia, esses dois seminários, possibilitaram a publicação de outros documentos de orientação, retomando o debate da integração e da necessidade de se pensar em um Ensino Médio com vistas a educação profissional e tecnológica com outra perspectiva. Assim, [...] ficou evidenciado duas concepções de educação profissional, a primeira ancorada nos princípios do Decreto nº. 2.208/97, que na sua essência separava a educação profissional da educação básica, e outra que trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politécnica (BRASIL, 2007, p. 7).

Poderíamos assim dizer que no campo das proposições e orientações através dos decretos tratava-se de um novo começo, de uma nova perspectiva de educação integrada ao Ensino Médio e quem sabe de uma nova concepção de ensino a partir de uma educação politécnica, embora saibamos os limites de sua construção dentro do modelo capitalista, mas em si já sinalizava alguma coisa positiva nesse contexto. Assim, o mecanismo de enfrentamento de tal modelo se deu a partir da publicação do decreto nº. 5.154/04, que em certa medida indica a necessidade de enfrentamento dos processos excludentes e superação dos problemas da educação básica escolar de nível médio.

A discussão sobre as finalidades do Ensino Médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de Ensino Médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2007, p.6).

A nova política de orientação visa uma nova orientação na forma de fazer o Ensino Médio, com novos referenciais e uma nova concepção de fazer a política da integração com a formação humana, considerando, inclusive o mundo do trabalho e o campo das relações sociais de produção da vida. Neste sentido todo esse esforço de mudanças da educação deve se dá pensando justamente nos sujeitos sociais demandantes de tais políticas públicas e que precisam construir uma nova sociedade, a sociedade socialista, e nessa lógica, faz sentido a defesa de uma formação humana integral, politécnica, e omnilateral.

Para Ciavatta (2005, p. 85),

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85)

Com isso a educação precisa estar orientada sobre novas bases, com novas perspectivas de formação destes sujeitos, haja vista que no modelo neoliberal de organização da educação, a perspectiva de integração e integralidade abre precedente para o processo de unilateralização dos processos educativos e, conseqüentemente, para uma maior individualização da formação e dos rumos do trabalho que esses sujeitos devem traçar. Assim, defender a formação humana integral é antes de tudo defender uma proposta revolucionária e radical de educação e de ensino.

Como diz Kuenzer (2001, p. 43-44) “Elaborar e disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”. De modo que a educação deve nos ajudar compreender que o aspecto profissional deve nos ajudar a reconhecer-se enquanto ser humano, que constrói e reconstrói a sua própria história individual e coletiva.

É nesse contexto que vai ocorrer através de muita luta a criação do PROEJA como uma proposta de formação para jovens e adultos trabalhadores e que, por motivos diversos, ou pelas condições postas de acesso e permanência na escola, não tiveram a oportunidade de uma formação em nível médio e com perspectiva integrada, considerando o mundo do trabalho, da cultura, da política e os demais aspectos da vida humana. Este programa possibilita a criação de cursos de formação inicial dos trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio abrindo um campo de disputas e possibilidades em torno da formação dos mesmos, sendo que esses cursos, na sua formatação, deveriam considerar as características do público a que se destina, tal política com a perspectiva de elevação da escolaridade e inclusão social a partir da oferta da educação.

Em uma parceria público-privada o programa vem sendo ofertado por instituições federais, estaduais, Escolas Técnicas Federais e estaduais, dentre outros, que devem propiciar a formação técnica de nível médio com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, sendo que destas o mínimo de mil e duzentas horas para a formação técnico-profissional. O programa deve priorizar a formação técnico-profissional em acordo com os arranjos produtivos locais, levando em conta principalmente as demandas provenientes do mundo do trabalho, mas que na sua integração também possibilite uma formação mais abrangente, geral, voltada para a integralidade da formação dos sujeitos trabalhadores.

Frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação

insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva e incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo, as mudanças e as transformações só serão significativas se forem, efetivamente, estruturais e profundas, ou seja, se envolverem a configuração de uma outra sociedade, em bases éticas — políticas, culturais e sociais (BRASIL, 2007, p. 31).

É nessa perspectiva que de acordo o documento base de orientação ao PROEJA, elaborado em 2007 pelo MEC, orienta pelo menos seis princípios, sendo que no primeiro o mesmo sugere e faz a chamada as entidades e poder público para a perspectiva da inclusão educacional, considerando os sujeitos que estão fora da escola, e também aqueles que conseguem o acesso, mas que não tem condições de concluir, ou terminam sem uma formação adequada. O segundo princípio decorre da necessidade de organização da Educação de Jovens e Adultos integrada com a educação profissional, a partir dos sistemas públicos de ensino na esfera federal, estadual, municipal, dentre outros. No terceiro princípio busca-se a ampliação e universalização do Ensino Médio e, conseqüentemente, do direito ao Ensino Médio na modalidade profissional. O quarto princípio evidencia a necessidade de compreender o trabalho como princípio educativo voltado para a perspectiva do trabalho e da ação humana transformadora do mundo. Já o quinto sugere a pesquisa como fundamento do processo de formação dos sujeitos que corrobora com a necessidade posta no sexto princípio quando traz a necessidade de discussão das relações de gênero bem como dos aspectos étnico-raciais como fundamentos necessários no processo de formação humana.

Em virtude dos princípios mencionados vimos como inovadora a proposta do e que conseqüentemente poderá dar um novo sentido aos processos de formação profissional a partir da educação, considerando a relação entre educação, trabalho e os sujeitos. A proposta busca em sua proposição dar sentido à educação de adultos não desconsiderando as contradições do mundo do trabalho, mas propondo uma formação dos sujeitos com vistas à superação de tais limites postos pelas relações capitalistas modernas.

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, considerando-se especificamente nesse documento a integração entre o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme anteriormente afirmado, opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado, apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao Ensino Médio em outras formas – integrada, concomitante e subsequente (Decreto nº 5.154/04) e o Decreto nº 5.840/2006 prever, especificamente para o PROEJA, as possibilidades de articulação considerando as formas integrada e concomitante. Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços

concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado (BRASIL, 2007, p. 39).

Nessa perspectiva o programa almeja uma integração com base epistemológica, em relação aos conteúdos, métodos e fundamentalmente das práticas educativas desenvolvidas, promovendo a integração teoria-prática, considerando os saberes teóricos e saberes práticos. De modo que o programa orienta o currículo de base integrada com vistas ao atendimento de tais princípios. “O lugar de excelência na formação de educação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo” (MACHADO, 2011, p. 20) e neste sentido o programa se propõe a tal desafio de integração, a qual compreendemos em Ciavatta (2005) por:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

O programa, em sua concepção e formação, visa a “institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2007, p. 13) e, nessa perspectiva tem o desafio de acolher as demandas provenientes da sociedade, no entendimento de que o estado deve ser o agente responsável pelo processo de formação de seus sujeitos, para tanto o PROEJA visou esta aglutinação demandas provenientes do mundo do trabalho.

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p. 33).

Esse talvez seja outro ponto inovador e que relaciona a questão da qualidade na educação, partindo da oferta e do atendimento aos sujeitos em formação, e de fato esse é um sério problema a ser enfrentado uma vez que estamos falando de uma política que se propôs estabelecer em um país de dimensões continentais, e daí pensar em expandir o atendimento

levando em conta a qualidade da infraestrutura física e pedagógica destes espaços escolares é sem dúvida um ponto de contradição e reflexão, já que passados mais de 10 anos da criação do mesmo, ainda não podemos afirmar que tal expansão em atendimento ocorreu de fato.

A política de oferta em muito se fez restrita aos centros de formação já existentes e a partir da criação de estruturas como os IFs, escolas técnicas, parcerias com sistema S, e através das ações dos estados. Contudo é preciso considerar que tal proposta ainda encontra enormes dificuldades conjunturais de avanços no atendimento à população principalmente as que vivem no campo. O PROEJA, dado o direcionamento de público deve atender em conformidade com os princípios postos pelo mesmo, visando um processo de inclusão educacional, na perspectiva histórica de que vivemos em uma sociedade em que a maioria da população vem tendo este direito negado, mesmo que seja a nível de educação básica.

3.3 O PROEJA A PARTIR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DA BAHIA

No estado da Bahia o PROEJA ganha novos contornos a partir de 2007, quando da criação da Superintendência de Educação Profissional e Territorial (Suprot) e de acordo a sua proposição inicial prevista nos seus princípios, diretrizes e fundamentação, o mesmo será ressignificação no sentido de preservar e oferecer um currículo (Matriz Curricular) que em sua base contemple uma proposta de educação integrada. Nesse sentido o estado passou a ofertar cursos na modalidade PROEJA a partir dos Centros Territoriais de Educação Profissional e Territorial. Assim, podemos perceber que a oferta da educação profissional no estado vai se dá por diversos formatos sendo o programa ofertado a partir da estruturação da Suprot, no período marcado pela chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Governo do Estadual da Bahia.

Com o apoio da política nacional de integração, o Governo do Estado da Bahia na gestão Jaques Wagner - PT (2007-2014) se dispôs a construir a rede estadual de educação profissional do ponto de vista físico (escolas, equipamentos) e pedagógico (concepção, atualização curricular e formação de professores). Para isso, uma das primeiras ações do Governo foi a criação da Superintendência de Educação Profissional - Suprof e o lançamento do Plano Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional, no qual o Governo assume a educação profissional como política pública de Estado [...] (SANTOS; MUTIM, 2017, p. 6,7).

Quanto aos antecedentes do PROEJA é preciso falar sobre a concepção e criação da Superintendência que se deu de acordo o Decreto nº 11.355/2008, documento de orientação que a estrutura e institucionalização defende os seguintes pontos:

- a) Vinculada ao Desenvolvimento Sócio-Econômico-Ambiental; b) Desenvolvida nos Territórios de Identidade; c) Para atender aos alunos e egressos da Escola Pública, elevando a sua escolaridade; d) Contribuindo para a inserção cidadã no Mundo do Trabalho; e) Formando Cidadãos, Trabalhadores, Sujeitos de Direitos em sua Diversidade; f) Fundamentada na Pedagogia do Trabalho (BAHIA, 2008).

Dado o exposto, podemos perceber que a concepção e criação desta estrutura de organização da educação profissional do estado da Bahia também si vincula a partir da edição do decreto de 5.154/2004 que ao revogar o decreto 2.208/97, possibilita a criação de diretrizes para o atendimento a educação profissional no país, orientado inclusive que se exerça um currículo de base integrada nas unidades de formação técnico profissional. Levando-se em consideração que a criação da superintendência ocorre em momento oportuno e que possibilitou a partir de então a criação de uma proposta curricular minimamente integrada entre o Ensino Médio e técnico, estas ações se deram a partir da criação do Programa de Expansão da Educação Profissional - Proep¹¹ envolvendo o setor público mas também vinculado ao privado.

A revogação do decreto 2.208/97, realizada pelo decreto 5.154/2004, buscou fundamentalmente reestabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas como uma necessidade do país (RAMOS, 2012, p. 38).

Nesse ponto de vista, ao revogar a perspectiva de separação entre Ensino Médio e formação profissional cria-se as possibilidades de formação geral integrada à educação profissional tendo em vista os aspectos da cultura, do trabalho e da ciência. Essa iniciativa vai influenciar e modificar as formas e possibilidades de atendimento à educação profissional na

¹¹ Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) É uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação) que busca desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. O programa visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>>. Acesso em: 28 de mai. 2018.

Bahia, que além da criação da superintendência e dos Centros Estaduais de Educação Profissional - CEEPs, e Centros Territoriais de Educação Profissional – Ceteps. Assim, podemos perceber que mesmo o governo adotando uma série de políticas, essas tendem a não ajudar a resolver o problema da qualidade na educação, que justamente acarretarão mais precarização e sucateamento da oferta, sendo de fato uma inclusão excludente uma vez que o fato de assegurar a oferta não necessariamente pode se garantir um ensino com base de formação integrada e com qualidade.

Em virtude do que foi pesquisado e mencionado, a dificuldade de oferta de educação profissional integrada ao Ensino Médio também se associam a própria problemática estrutural desses espaços de formação, dado que fazer formação profissional de base integrada exige, dentre outras coisas, que o estado possa disponibilizar escolas adequadas, com salas de aula, laboratórios, espaços de lazer, bibliotecas, áreas de convivências e trabalho produtivo e, nos casos dos cursos ofertados no campo, exigem espaços de alternância que compreende a disposição das condições estruturais e pedagógicas, com o propósito de formação e convivência com os sujeitos do campo. Dado o exposto, os movimentos sociais do campo, escolas, famílias agrícolas, dentre outros, passam a exigir um formato que viesse atender as demandas provenientes do campo e, para isso, verifica-se a partir do ano de 2017 que o estado amplia tal possibilidade de oferta com a implantação de cursos técnicos em regime de alternância, no eixo de recursos naturais.

O regime de alternância possibilita flexibilização na organização escolar, visando a adequação do tempo pedagógico, com organização de turmas em prol da formação que não desvincule o Estudante do campo, do seu meio familiar e cultural, além de trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos na interface dos diferentes espaços de formação profissional. Em 2018 a meta da SEC é ofertar Educação Profissional em cada um dos 417 municípios do Estado da Bahia (BAHIA, 2018, p. 6).

Levando-se em conta tal observação e a maneira como a política de educação profissional vem sendo ofertada para o campo, é preciso compreender que para se fazer educação profissional em regime de alternância não basta apenas a oferta, mas somado a isso faz-se importante um debate entorno de que a educação profissional no campo, compreendendo os fundamentos da alternância e sua vinculação com a vida objetiva e subjetiva dos sujeitos. Por todos esses aspectos, analisamos que já existem experiências em andamento e o MST possui no estado diversas pautas de reivindicação de cursos nesta forma de atendimento.

É preciso dizer que estes cursos são ofertados em diversos formatos e funcionam a partir dos Ceteps, Ceeps, Unidade Escolar Compartilhada e escolas anexas, como é a realidade dos cursos organizados pelo MST, escolas estaduais dentre outros.

Tabela 3: Formas de atendimento da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia

Curso	Nível	Duração
Educação Profissional Integrada	Técnico	Variável (conforme o curso)
Educação Profissional	Técnica de Nível Médio Subsequente (Prosub) técnico	2 anos
PROEJA Médio	Técnico	2 anos e meio
PROEJA Fundamental, em Regime de alternância	Técnico	-----

FONTE: Suprot

No tocante as modalidades de educação profissional ofertada, acima descritas, podemos perceber que esses cursos vão desde uma base de formação integrada, com duração média de dois anos e meio até a modalidade de alternância que tem o prazo estabelecido de acordo a distribuição dos tempos educativos.

Os cursos da Educação Profissional Integrada e do PROEJA respondem pela maior parte das matrículas, o que significa o cumprimento do disposto no Programa Brasil Profissionalizado, que determina atenção prioritária à forma de articulação integrada. Com relação a oferta dos cursos do PRONATEC, a Superintendência informou que em 2014 foram 7.759 matrículas nos Cursos FIC e 3.595 nos Cursos TEC, totalizando 11.354 matrículas ofertadas em parcerias com entidades do Sistema S e dos Institutos Federais (BAHIA, 2014).

Em síntese geral deste processo no estado da Bahia, salientamos que este processo de regulamentação da oferta e disposição de educação profissional no âmbito do poder público estadual se deu a partir da publicação do Decreto nº 11.355 de 04 de dezembro de 2008 que dentre outras coisas veio instituir os Centros Territoriais de Educação Profissional amparado na Lei Federal 9394/96 e no decreto 5.840 de 2006 que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Jovens e Adultos, o chamado PROEJA, a partir do decreto 6.301 de 12 de dezembro de 2007 que regulamenta o Sistema Escola Aberta do Brasil (Etec/Brasil). De modo que os Centros Territoriais de Educação profissional devem atender as demandas provenientes dos territórios de identidades do estado, com vistas às características e arranjos produtivos dos territórios nos quais essas unidades escolares estão inseridas

3.4 EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO MST: MARCOS DE UMA CONSTRUÇÃO

Apresentaremos a seguir as motivações e inquietações do debate acerca do Ensino Médio e da necessidade de formação técnico-profissional no contexto do campo e da realidade do MST, dado que a luta desenvolvida pelo mesmo em prol do acesso a educação se dá em um contexto marcado por enormes contradições e intempéries da relação entre a luta dos trabalhadores rurais, o latifúndio e as iniciativas do capitalismo agrário representado pelo agronegócio e pela própria vontade do estado.

O presente capítulo busca a materialização proposta nos objetivos específicos desta dissertação que é “ a sistematização experiências de formação profissional de nível médio desenvolvidas pelo MST, considerando suas possibilidades de formação integrada” em diálogo com as categorias de método(trabalho, contradição, práxis) correlacionando estas com as de conteúdos(Ensino médio Integrado, trabalho como princípio educativo, politecnia e formação omnilateral/omnilateralidade), na perspectiva de perceber estas práticas fazendo a relação das mesmas com a conjuntura geral da educação profissional.

De modo que atualmente existem nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária mais de duas mil escolas e nessas organizam mais de 200 mil estudantes, principalmente das séries iniciais e do Ensino Fundamental I e II e estima-se que mais de 50 mil jovens já tenham conseguido fazer cursos técnicos a partir das iniciativas do MST, principalmente por meio da oferta relacionada ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Por outro lado já foi desenvolvido mais de 100 cursos de graduação em universidades diversas no país e isso mostra que a educação além de ser uma demanda concreta dos sujeitos que compõe o MST, esse movimento também se debruçou na construção de propostas pedagógicas com perspectivas de enfrentamento ao atual modelo educacional, e nessa perspectiva tentaremos mostrar no presente capítulo quais são as reais motivações e os fundamentos que permeiam tal proposição pedagógica, principalmente as relacionadas a educação básica e de formação técnico profissional.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é fruto da união e luta de outros tantos movimentos sociais e surgiu na luta pela terra em 1984 em Cascavel, no Estado do Paraná, período também que se realizou o Primeiro Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse movimento possui características marcantes por pautar junto ao poder público a reforma agrária popular e com isso todas as demais políticas públicas que fazem parte dessa disputa travada em torno da construção de uma nova sociedade sem exploradores e explorados. O MST completou 30 anos de lutas e resistências e realizou no

ano de 2014 o “6º Congresso Nacional de Trabalhadores Sem Terra”, e com isso fez-se necessário à renovação das bandeiras de lutas importantes no cenário nacional como, por exemplo, a Reforma Agrária Popular que deve ser feita pensando em toda sociedade brasileira, democratizando o uso da terra e produzindo alimentos saudáveis e vida digna no campo em um cenário de barbárie crise do capitalismo global.

Por outro lado, torna-se necessário questionar sempre esse modelo brasileiro em que o latifúndio mata e destrói o campo, e para isso a luta milhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem acesso à terra e para isso só com muita luta se consegue avançar nas conquistas em, todos os âmbitos.

O capitalismo mundial, a partir da década de 1980, ingressou numa nova fase de seu desenvolvimento, sendo agora hegemônico pelo capital financeiro e pelas empresas privadas transnacionais, oligopolizadas, que controlam o mercado mundial das principais mercadorias. Isso significa que o processo de produção de riquezas continua sendo realizado pelo trabalho na esfera da indústria, agricultura e do comércio. No entanto, as taxas de acumulação e de divisão do lucro se concentram na esfera do capital financeiro e das grandes empresas privadas capitalistas oligopolizadas que atuam em nível mundial. (Segundo dados do PNUD - Agência de Desenvolvimento das Nações Unidas, as 700 maiores empresas controlam 80% do mercado mundial) (MST/2014).

É contra esse modelo de exploração que justifica a existência e a luta dos movimentos sociais como o MST e outros tantos espalhados por esse país, na certeza de que não basta apenas a luta pela terra, pois é preciso lutar pela moradia, saúde, educação, crédito e tudo aquilo que possa facilitar o processo de inserção social desses sujeitos rumo a sua emancipação. Assim, surge a importância da educação nesse contexto e, para isso, a proposta pedagógica do MST almeja um tipo de educação em que os trabalhadores devam experimentar um modelo diferenciado de fazer escola, tendo no trabalho seu fator de desenvolvimento e ponto de partida para construção de uma nova sociedade, através de um novo conhecimento.

3.4.1 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DO MST

Fazer um balanço propositivo de qual Ensino Médio para o campo, considerando seus limites, contradições e possibilidades do mesmo como princípio educativo é um tanto desafiador, diante dos limites postos pelo capitalismo, que vem impondo retrocessos aos trabalhadores em detrimento das políticas de expansão e dominação do agronegócio e do

setor empresarial no campo, nos remete a pensar que essa será uma tarefa necessária e marcada por tais nuances e dualidades de modo que nessa parte do texto faremos um esforço em percorrer caminhos em relação ao entendimento e o tamanho do desafio posto a partir das experiências escolares do MST em que a educação básica de nível médio e profissional se torna fator de discussão ao passo que os assentamentos vão sendo conquistados.

Assim um primeiro caminho que percorremos na tentativa de perceber esta possibilidade do trabalho enquanto princípio educativo, se deu sobre as experiências concretas de formação profissional que já existem na trajetória educacional do MST e aqui vamos destacar a construção de estruturas coletivas e educativas que tem funcionado na formação de trabalhadores e trabalhadoras rurais, como é o caso do Instituto Josué de Castro (ITERRA), e outros espaços espalhados por assentamentos em todo Brasil. Já um outro caminho a ser percorrido é ver a produção bibliográfica do MST em torno da educação profissional e dos desafios da formação integrada no campo.

Em relação às experiências concretas de educação no MST, com referência ao ITERRA, podemos perceber que:

O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) é uma escola de Educação básica de nível médio e de educação profissional que combina objetivos de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação nas áreas de Reforma Agrária vinculadas ao MST. Seu funcionamento está organizado em torno de cursos de nível médio e técnico e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do Movimento. Cada curso desenvolvido no IEJC tem uma coordenação colegiada, composta pela equipe interna de educadores e pessoas designadas pelo Setor que apresentou a demanda do curso (CARLDART; CERIOLI, 2007, p. 11).

Essa experiência demonstra avanços significativos na formação de trabalhadores e trabalhadoras do campo, dentro de uma perspectiva de formação integral e vinculada a terra e ao modo de produção na reforma agrária e agricultura familiar. Por ser uma experiência ainda em andamento, o mesmo possui uma característica de escola nacional e abrange os vinte sete estados da federação onde o MST e os diversos movimentos sociais possuem base assentada e acampada. Essa escola possui como mantenedor o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA, sendo que sua proposta pedagógica parte da orientação do MST, funcionando o mesmo na cidade Veranópolis, Rio Grande do Sul.

O nome da escola é uma homenagem ao médico, geógrafo e sociólogo Josué Apolônio de Castro, que nasceu em Recife, próximo aos mangues, no ano de

1908 e morreu no exílio, em Paris, no ano de 1973, e que sempre foi um ardoroso defensor da Reforma Agrária no Brasil. No Projeto Pedagógico do IEJC há uma síntese de seus dados biográficos e na biblioteca da escola há uma coleção praticamente completa de suas obras, conseguida em boa parte através de doação feita pela filha de Josué, Anna Maria Castro, que também esteve na solenidade de inauguração oficial do Instituto em 1997. Perante o sistema educacional brasileiro o Instituto de Educação Josué de Castro, legalmente instituído através de autorização do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, é uma escola de Ensino Médio e de educação profissional, que inclui a modalidade de educação de jovens e adultos, e que além do Ensino Médio e de cursos técnicos pode desenvolver o curso Normal de Nível Médio, preparando professores para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também na modalidade da educação de jovens e adultos e na educação infantil (CARLDART; CERIOLI, 2007, p. 12).

Ainda na apresentação mais geral do instituto, podemos perceber durante as leituras que o mesmo funciona a partir de recursos próprios, oriundos das próprias famílias assentadas e acampadas e também celebra convênios diversos. “O IEJC pode ser classificado como uma escola do tipo comunitária, no sentido de que foi construída, gerida e frequentada por um determinado grupo social, no caso, os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária vinculadas ao MST” (CARLDART; CERIOLI, 2007. p. 12). E desenvolve parcerias com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

O IEJC nasceu junto com o Iterra e o Iterra nasceu para contribuir com a formação de quadros técnicos voltados para atuação nos assentamentos e com uma preocupação central nas questões relativas à organização da produção e à criação de agroindústrias,⁵ em sintonia com um dos principais debates do MST nesta época (anos próximos a 1995). A unidade escolar foi criada fundamentalmente para que o Iterra pudesse ter mais autonomia na proposição e no desenho curricular de cursos técnicos (combinados com a escolarização básica) que atendessem as demandas das áreas de Reforma Agrária; ou dito de outra forma: que ajudassem na formação de técnicos militantes capazes de influenciar, pela atuação prática, na organização dos assentamentos; influência política, organizativa e técnica (CARLDART; CERIOLI, 2007, p. 16).

Dito isso, podemos perceber que a primeira experiência e talvez umas das mais exitosas em formular uma proposta de educação profissional para os sujeitos assentamentos e acampados se fizeram a partir da organização do próprio ITERRA que até os dias atuais aglutinam Jovens de todo o Brasil e turmas nacionais na perspectiva de formação técnico profissional. Os demais estados, inclusive as experiências desenvolvidas em escolas de

assentamentos no estado da Bahia, em muito se espelharam nestas experiências e formatos já experimentados pelo Iterra.

O IEJC recebe estudantes jovens e adultos trabalhadores, homens e mulheres do campo, vinculados aos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, com predomínio de origem dos estados do centro sul do país, mas em algumas turmas ainda com a presença de estudantes também das regiões Norte e Nordeste⁹. Todos são indicados por coletivos e por isso trazem ao Instituto necessidades, expectativas e responsabilidades não apenas pessoais, mas também do grupo ou da comunidade que representam. Geralmente as turmas de estudantes se compõem com idades, origens étnicas e traços culturais diferenciados; em alguns cursos predominam homens, em outras mulheres; nas turmas mais recentes predominam estudantes mais jovens (faixa etária de 17 a 25 anos), muitos deles com vivências urbanas (especialmente os que vêm dos novos acampamentos) (CARLDART; CERIOLI, 2007, p. 18).

Essa escola adquiriu identidade de luta por agregar em sua proposta a necessidade de formação e qualificação técnica associada ao trabalho no campo e voltada aos assentamentos de reforma agrária. É a ideia de um tipo de conhecimento vinculado as necessidades materiais e concretas dos sujeitos, tendo algum sentido e significado neste processo de formação. É um bom exemplo do que seria uma proposta de formação politécnica na qual pudéssemos integrar a formação profissional, com a formação política, cultural, social e econômica dos sujeitos.

Essa experiência traz os maiores postos pelo MST, quando o mesmo, com sua base social, se desafia a pautar e a construir escolas nos assentamentos atendendo aos mais variados níveis. Já no tocante a educação profissional muitas reflexões se apresentam no campo da luta social. Podemos perceber, na experiência escolar do MST, essa vinculação entre educação e trabalho, partindo do princípio que estas trazem o debate em torno do trabalho em seu sentido ontológico e histórico, com vistas à emancipação dos sujeitos sociais e dessa forma podemos dizer que o desafio principal é o de construir a escola do trabalho no campo.

Nesta pesquisa fizemos também análises de documentos e publicações do MST em que se tem o Ensino Médio e a formação profissional no campo como eixo de debates, sendo que o primeiro documento pesquisado foi “A educação no MST” Memórias de 1987 a 2015, neste documento consta, dentre tantos outros arquivos, o referente ao 1º Seminário¹²

¹² Este Documento é uma ferramenta de trabalho. Em sua primeira versão orientou os debates do Seminário de Luziânia e na versão atual deverá servir como um dos meios de socialização das discussões ali realizadas e também como uma orientação às ações do MST no próximo período relacionadas à questão de que Educação Básica de Nível Médio pretendemos/ precisamos garantir para a juventude de nossas áreas de Reforma Agrária. Foram 500 participantes neste Seminário Nacional, provenientes de 22 estados e do Distrito Federal, envolvendo

Nacional Sobre a Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, na cidade de Luziânia-Go, no período de 18 a 22 de setembro.

Mesmo com toda uma elaboração anterior do MST voltada para a educação dos assentamentos e acampamentos, principalmente para as séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos, e nível médio é preciso avançar na construção de propostas mais efetivas de funcionamento destes espaços escolares e para isso a própria experiência na implementação de cursos em parceria como o PRONERA, possibilitou avanços neste fazer pedagógico, sendo que a auto-organização dos estudantes e o papel do trabalho são fatores determinantes neste processo de formação.

Desta forma a materialização dos cursos diversos no interior do MST, associados a conquistas de diversas escolas de nível médio, também eleva a necessidade de se pensar e formatar propostas pedagógicas. Na Bahia, por exemplo, as experiências se dão de forma diversas, sendo que os assentamentos possuem inúmeras escolas de Ensino Médio funcionando de forma precária, sem estrutura pedagógica, estrutural e financeira.

Contudo nesse documento propositivo o MST vai debater “Que educação básica de nível médio” é viável para os assentamentos de reforma agrária e para isso estabelece um debate sobre a necessidade de pensar o Ensino Médio profissional neste contexto de enfiamento e retrocessos.

Um dos debates fundamentais deste Seminário Nacional diz respeito aos pilares da *concepção* de Educação Básica de Nível Médio que defendemos e que devem orientar as lutas e o trabalho educacional desenvolvido pelo MST. E queremos fazer este debate em diálogo com o acúmulo de reflexões que já existe na sociedade sobre esta questão e na perspectiva da Educação do Campo. Do ponto de vista do sistema educacional brasileiro estamos tratando aqui do chamado "*Ensino Médio*" (antigo 2º grau). A expressão "Educação Básica de Nível Médio" quer expressar nosso engajamento a uma visão amplamente discutida hoje (e que está na própria legislação educacional) que é a de considerar o "Ensino Médio" como uma das etapas da "Educação Básica", concebida como uma das totalidades do percurso de formação escolar e que, portanto, deve ser toda ela universalizada, com acesso público obrigatório e gratuito para todos (MST, 2006, p. 109).

diferentes setores e coletivos de trabalho do MST (Saúde, Produção, Cultura, Comunicação, Juventude, Centros de Formação, Secretarias Nacionais, Formação e Educação) e educadores e educadoras de 197 escolas públicas de assentamento, 38 delas de nível médio. Também contamos com a participação de alguns jovens estudantes destas escolas e de representantes de outras organizações da Via Campesina Brasil como o Movimento dos Atingidos por Barragens, a Pastoral da Juventude Rural, o Movimento dos Pequenos Agricultores e o Movimento das Mulheres Camponesas, além de pessoas convidadas de Universidades e Secretarias de Educação parceiras (MST, 2006. P, 107).

De modo que é um momento de afirmar e reafirmar posições sobre por qual tipo de Ensino Médio se deve lutar, esse como uma etapa da educação básica, e não como a etapa final da educação escolar, ou a etapa necessária. Por outro lado é preciso um olhar bastante cauteloso sobre a profissionalização compulsória e que tire dos jovens o sonho de cursar uma universidade e, nesta perspectiva, o Ensino Médio é bem mais do que "ensino" e exige um tratamento articulado com as demais etapas da educação básica (especialmente com a educação fundamental), com a educação profissional e com a continuidade dos estudos.

A questão do Ensino Médio, conforme o documento do 1º Seminário Nacional, que se coloca para os movimentos sociais do campo, tem como demanda prioritária a juventude das áreas de Reforma Agrária, juventude esta que é vista como pessoas individuais, mas também como sujeitos coletivos que integram uma identidade social, uma identidade de Sem Terra, de camponeses, de classe trabalhadora. O documento destaca também que na base social destes movimentos, existe um número significativo de adultos e idosos que não tiveram acesso a escolarização de nível médio, e que, portanto, também constituem uma demanda concreta (MST, 2006, p. 109).

Para os assentamentos, é preciso pensar não apenas na educação em si, mas nas tensões que existem no campo, dado que os diversos assentamentos de reforma agrária existentes no Brasil são frutos de lutas e conflitos que a custo do sangue dos trabalhadores foram construídos, logo a educação básica ou mesmo a formação profissional desses sujeitos necessariamente precisa considerar tal realidade e considerar as facetas pelas quais se apresentam a educação no contexto atual.

Assim, importa discutir um tipo de escola para o campo que considere a necessidade de mudanças e transformações, e nesse sentido a luta dos movimentos sociais, em especial o MST, direciona para o enfretamento e rupturas como o modelo neoliberal, embora a reforma agrária, longe de ser alcançada, situa-se em um campo disputas que a depender de seu êxito, pode possibilitar uma nova relação com a terra e a educação.

Diante das teses e desafios postos pelo MST compreende-se:

Como educação básica o 'Ensino Médio' nos remete a pensar sobre o que é básico na concepção de educação escolar que temos defendido, retomando as reflexões sobre o papel da escola no projeto de educação do MST e da Educação do Campo. Não é o caso de reproduzir aqui todo o nosso debate destes mais de 20 anos, e sobre cada etapa da educação básica de que já tratamos, mas de trazer presente alguns elementos fundamentais que queremos reafirmar agora no debate específico da Educação Básica de Nível Médio (MST, 2006, p. 109).

De acordo com o caderno de orientações do MST a partir de seu 6º Congresso, ocorrido em 2014, em Brasília DF, a educação nos assentamentos e acampamentos apresenta os seguintes desafios pedagógicos:

O conhecimento deve ser um processo de conscientização, libertação e de permanente elevação cultural de todos e todas que vivem no campo. a) Garantir à população que vive no campo, o acesso aos bens culturais e o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis; b) Incentivar, promover e difundir a identidade cultural e social da população camponesa; c) Assegurar o acesso, a produção e controle dos mais diferentes meios de comunicação social no campo; d) Desenvolver a formação técnico-científica e política, de forma permanente, para todos que vivem no campo; e) Combater, permanentemente, todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, orientação sexual, etc. (MST, 2014).

Visitando a coleção Caminhos da Escola, publicação de três volumes, podemos aprofundar esse debate em torno da educação profissional de nível médio no campo considerando inclusive a falta do mesmo neste contexto da reforma agrária. O MST propõe o alargamento do conceito de educação profissional, na medida em que recusa o término dos estudos nos cursos de nível médio e reivindica também o direito de acesso ao ensino superior, pois “o direito é ilimitado”. “E as demandas de formação vão ficando cada vez mais complexas” (ITERRA, 2007, p. 10).

Se para a sociedade como um todo, a oferta de Ensino Médio é um problema significativo, para os povos do campo, além da escassez de oferta há outro problema. Segundo o Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul5: “[...] não existe no Brasil uma política de educação profissional para a agricultura camponesa. Porque isso seria atender a uma demanda vinda do polo do trabalho e não do capital e, portanto, portadora de outro tipo de exigências de formação” (ITERRA, 2007, p. 189).

Por outro lado, e considerando as demandas daqueles que vivem do trabalho no campo, sendo estes direitos negados ao longo de suas vidas, compreende-se que só através da luta pode-se avançar na conquista da dignidade humana e para isso é “na ausência de políticas públicas de universalização do 'Ensino Médio' o MST vem buscando formas de ampliar esta escolarização em sua base social. (MST, 2006, p. 12).

A falta de políticas públicas denuncia o desprezo e o total abandono em relação aos direitos dos trabalhadores, e no tocante à educação, o poder público tem fechado escolas no campo. Estes descasos também se dão na oferta de Ensino Médio, pois a ausência desta

política influencia diretamente na permanência desses sujeitos em seus locais de origem. As experiências de educação propostas pelo MST caminham na contramão destes processos de exclusão dado que no Brasil esse movimento se constitui como marco de resistência na construção de uma educação contra hegemônica e voltada aos interesses dos trabalhadores, mesmo considerando os limites da forma escolar no capitalismo. O MST ao lutar pela terra também acaba forçando e provocando o estado a construir políticas de educação para o campo.

Assim, partindo das contribuições postas na coleção “Caminhos para a transformação da escola” Caldart (2009, p. 230) sintetiza algumas ideias propositivas ao Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado em Brasília no ano de 2009. São apresentadas as seguintes reflexões e proposições em torno deste debate. Nos parece plausível a reflexão de que não se pode pensar em uma proposta de educação profissional do campo deslocada do debate geral em torno da oferta de política pública educacional com todos os seus problemas e desafios, pois o campo não está isolado das contradições sociais, pelo contrário, é nesse que os maiores problemas se afloram e estabelecem o conflito e as lutas são cada vez mais intensas.

Não se pode conceber a educação profissional no campo sem considerar questões específicas que envolvem a ausência de escolas, falta de investimentos sociais, precarização, e a quase inexistência de políticas efetivas de educação profissional, isso considerando a dimensão territorial e populacional do campo, não apenas daqueles sujeitos organizados nos movimentos sociais.

O campo encontra-se permeado de relações contraditórias entre capital e trabalho, dado que o projeto hegemônico no campo é o da destruição do mesmo através das ações do agronegócio, e com isso vai exigir por parte dos trabalhadores uma força contra hegemônica que vise em seus fundamentos a valorização e a produção da existência conciliando produção econômica sustentável, com preservação do meio ambiente e, conseqüentemente, das relações sociais.

Assim segundo Caldart (2009, p. 235).

Pensar a educação profissional desde a perspectiva da educação do campo implica hoje assumir a existência deste contraponto de logicas, preparando os trabalhadores para a análise dessa realidade e das contradições reais envolvidas. È do enfrentamento das questões centrais colocadas pelo contraponto de logicas que se projetam nos parece, ‘novidades qualitativas’ para o debate da educação profissional e da educação dos trabalhadores como um todo.

Por outro lado, a educação básica de nível médio e profissional no campo precisa considerar que o MST não defende qualquer tipo de Ensino Médio ou formação profissional, mesmo considerando a necessária fase de transição e a garantia do acesso em primeira determinação. Desse modo a primeira questão posta pelo MST em seu documento propositivo relacionado ao Ensino Médio no campo e sobre que educação básica deve-se defender para o campo, relacionado ao papel e forma escolar.

Para nós educação é mais do que escola. A educação diz respeito ao complexo processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados. Mas a educação escolar é um componente fundamental neste processo: um direito social e subjetivo de todos e um dever para os membros de uma organização com os objetivos que temos. Aprendemos que o processo formativo vivenciado pelos Sem Terra em sua luta social e organização coletiva pode ser uma valiosa inspiração para pensar outros processos de educação, sempre que preocupados com a humanização e a formação de sujeitos emancipados, individuais e coletivos. Temos chamado de Pedagogia do Movimento ao esforço de combinar este processo de formação humana mais amplo com a intencionalidade educativa de cada prática específica, inclusive a escolar (MST, 2017, p. 109).

Não dá para desvincular educação de luta e vivências concretas desses sujeitos na defesa da reforma agrária, mesmo que a segunda pareça ser por vezes tão difícil quanto à conquista da terra, todavia os assentamentos e acampamentos de reforma agrária e as lutas diversas se constituem como espaços privilegiados de aprendizagem e formação política dos sujeitos. É na luta concreta com todas as suas contradições que esse debate da educação nasce e por vezes é no duro embate com o estado que algumas conquistas são possibilitadas aos trabalhadores. Desse modo o MST defende um processo de transformação vinculado a um projeto político de transformação social com vistas a formação integral dos trabalhadores no plano do trabalho, da cultura e, conseqüentemente, da participação social nos rumos da construção de uma nova sociedade sem exploradores e explorados, da sociedade socialista.

Assim, para o MST (2017, p. 109)

Centrar-se na formação de sujeitos significa trabalhar por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade, definindo processos de aprendizado necessários a essa formação, considerando os vínculos socioculturais dos sujeitos e a diferenciação de cada tempo da vida.

O projeto de educação do MST se associa a construção de um projeto reforma agrária popular e a agricultura deve articular-se com um novo projeto de nação soberana, justa e

igualitária e nessa perspectiva a escola tem um papel significativo, principalmente quando a mesma se ocupa da tarefa de educar as novas gerações com o desafio de uma educação crítica que valorize e considere os processos formativos que ocorrem também fora dela.

De forma bastante esperançosa podemos perceber nos ideais propostos pelo MST que “a escola é um lugar próprio ao aprendizado de juntar teoria e prática, através da apropriação/produção do conhecimento que se articula à reflexão sobre as vivências dos sujeitos nos diferentes processos sociais formadores” (MST, 2017, p. 110). E ainda que,

As escolas, especialmente as do campo, podem ser ‘mais do que escolas’ quando se constituem como uma referência sociocultural para a comunidade: seja pelo envolvimento na solução de problemas locais e que permitem aos estudantes avançar no conhecimento científico, na apropriação de tecnologias e na capacidade de intervenção concreta na realidade; seja pelas oportunidades de convivência social que oferece, pelo recuperar da memória das famílias, ou pelas oportunidades de contato com livros, filmes, debates e expressões culturais diversas. E estas atividades podem ser pensadas de modo a envolver também os jovens que por um motivo ou outro precisam estudar fora de suas comunidades de origem. O objetivo de vincular a escola com os desafios concretos de desenvolvimento do campo não deve ser confundido com uma visão estreita e pragmática de educação, tão ao gosto da ordem social vigente. Assim como condenamos uma escola que se coloque a serviço do ‘mercado de trabalho’, da mesma forma não podemos aceitar que a tarefa da educação escolar se reduza ao atendimento das demandas emergentes dos problemas do dia-a-dia dos assentamentos, descuidando-se das diferentes dimensões da formação humana (MST, 2017, p. 110).

No tocante a oferta de Ensino Médio nos assentamentos de reforma agrária, dado a ausência de políticas públicas efetivas para este fim, o MST vem buscando maneiras de avançar na formação dos sujeitos considerando que a não universalização de políticas de educação básica de nível médio acabam produzindo e contribuindo para o êxodo rural, principalmente dos jovens que por vezes caminham para enfrentar os desafios das grandes cidades, enfrentando um mundo de criminalidade e trabalho precário. Para enfrentar tais desafios o MST apresenta proposições que buscam fundamentar a necessidade da educação média e profissional nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, tendo em vista que a

[...] discussão sobre a Educação Básica de Nível Médio deve partir dos sujeitos concretos que são sua demanda principal, ou seja, a juventude das áreas de Reforma Agrária, que é parte da juventude do campo. Trata-se de pensar uma escola para os jovens e dos jovens, vistos como pessoas e como sujeito coletivo que integra uma identidade social mais ampla: de Sem Terra, de camponeses, de classe trabalhadora. E pensar especialmente em uma

escola para aqueles jovens que estão concluindo a educação fundamental e devem ter alternativas para o prosseguimento regular de seus estudos escolares sem ter que sair do campo (MST, 2017, p. 111).

Este se constitui um dos maiores desafios na atualidade que é garantir a sequência dos estudos a juventude rural, considerando as dificuldades postas, desde a falta de escolas até a própria necessidade de inserção aligeirada no mundo do trabalho, mesmo em realidades de assentamentos onde o trabalho agrícola é uma necessidade imediata e primeira de sobrevivência no campo. Por outro lado, sem tais formas de trabalho a vida material desses sujeitos nessas localidades não se reproduziriam, e daí a importância da oferta do ensino regular noturno, como forma de atendimento e com isso as experiências de PROEJA em cursos profissionalizantes se tornam não o ideal de formação destes sujeitos, mas uma necessidade remediada.

Para o MST (2017, p. 112) a educação de nível médio com vistas à escolarização dos sujeitos,

Deve acontecer através de uma enérgica expansão de escolas públicas no campo, nas próprias áreas de Reforma Agrária ou no seu entorno, envolvendo, como já acontece com muitas escolas de educação fundamental dos assentamentos, também estudantes de outras comunidades rurais. E é preciso garantir nestas escolas uma infraestrutura e um quadro de profissionais capazes de desenvolver as diferentes dimensões da formação da juventude e atender os desafios desta realidade específica.

Isto nos remete a pensar que sem a escola em sua estrutura concreta, com condições de funcionamento, com professores, proposta pedagógica, prédio escolar, currículo integrado as vivências e necessidade de formação dos sujeitos, certamente teremos dificuldades de conceber essa etapa de formação. A questão da oferta da política pública de Ensino Médio ainda se constitui como um entrave ao desenvolvimento da educação básica no campo, e isso se complexifica ainda mais quando tratamos da educação profissional.

A fase da juventude traz com mais força o desafio da inserção social e por isso, mais do que nas etapas anteriores da escolarização (ainda que bem próximo do que pode acontecer nos anos finais da educação fundamental), é preciso atender de forma simultânea, articulada e equilibrada tanto as exigências de uma formação humana integral a que estes sujeitos jovens têm direito, e próprias a seu ciclo etário, como também às demandas de preparação para uma intervenção imediata em sua realidade social específica, seja pela sua participação nos processos produtivos e nas alternativas de geração de renda seja ajudando a dinamizar a vida cultural do

assentamento ou assumindo tarefas ou funções políticas ligadas à militância no Movimento Social (MST, 2017, p. 112).

De certa forma essa é uma possibilidade de pensar em uma reforma agrária em seu sentido real e emancipatório, e para isso, uma verdadeira e radical distribuição da terra e dos meios de produção e socialização possam vir acompanhada da democratização da educação em todos os seus níveis e modalidades, e é justamente este mecanismo de mudança que pauta a agenda de luta do MST e diversos movimentos e sujeitos sociais, entendendo que a educação é parte estrutural do processo de mudanças para uma melhor vivência no campo.

É preciso considerar o papel que a educação exerce na vida dos sujeitos, e para isso faz-se necessário uma nova aprendizagem, uma nova forma, um novo conteúdo e novas práticas educativas que sejam permeadas de perspectivas revolucionárias de mudanças estruturais, e para isso é necessário que os sujeitos em movimento através da luta cotidiana e de posição arranquem do estado as condições necessárias, uma vez que as condições objetivas de oferta ainda não estão dadas de forma democrática, pelo contrário, estamos em uma conjuntura em que a educação se torna um negócio nas mãos do setor empresarial e que não apresentam interesses de socialização de formas mais elevadas de acesso à educação de forma universalizada.

O entendimento do próprio MST é de que a educação básica profissional é essencial para a formação da juventude do campo, pois um dos maiores desafios e prioridades dessa fase de vida escolar é dar aos sujeitos uma visão mais alargada de mundo, se constituindo assim seus sistemas de valores e identidades camponesas. A escola nesse sentido é que tem essa condição de também oferecer uma educação teórico-prática que permita aos sujeitos não apenas uma formação escolar, mas que essa venha associada à formação cultural, política e social considerando a várias dimensões da vida humana.

Os sujeitos do campo também necessitam de formação integral e para isso afirmamos que é na produção material de existência e é nas formas produtivas transformadoras, que partam de uma perspectiva omnilateral de educação, que tais mudanças podem ocorrer.

Um dos debates fundamentais sobre o "Ensino Médio" diz respeito à formação para o trabalho e se ela deve ou não incluir uma habilitação técnica que permita a profissionalização do jovem. Nosso entendimento é de que todas as escolas de nível médio devem ter como um de seus objetivos a formação geral e específica para o trabalho (e a educação tecnológica e técnica que lhe corresponde), tratando-a mesmo como um dos eixos articuladores do currículo, mas sem necessariamente incluir a oferta de cursos técnico-profissionalizantes. Consideramos que a juventude, especialmente na faixa etária dos 15 aos 17 ou 18 anos, própria do acesso

regular ao "Ensino Médio", deve ser a fase de construir a opção profissional, mais do que de assumi-la compulsoriamente (MST, 2017, p. 112).

Podemos observar que a proposta do MST é a defesa de uma educação de forma integral, em que não seja ofertado apenas a profissionalização compulsória dos sujeitos, e com isso, a educação básica de nível médio e profissional deixa de ser a última etapa da educação e assume a função de ser apenas a etapa da educação básica. Dito em outras palavras, não podemos achar que o jovem ao fazer Ensino Médio, ou formação profissional de nível médio deva se contentar apenas com essa formação, embora isso pareça ser uma realidade bastante presente no cenário nacional, dado a exclusão dos jovens do acesso à universidade, e para isso é preciso fazer a luta para que a educação básica de nível médio ofereça aos sujeitos as possibilidades futuras de escolha de uma profissão, mas isso não deve ser feito de forma precária e aligeirada já na educação básica.

O MST defende que a formação para o trabalho dentro das escolas deve ser associado à formação escolar, e fazer parte da educação básica de perspectiva integral e unitária, com vistas a oferecer uma formação aos jovens que vislumbre o princípio educativo do trabalho através de uma educação politécnica e tecnológica, que segundo o pensamento marxista, consiste na aquisição de habilidades e técnicas, e que os trabalhadores compreendam os fundamentos científicos e tecnológicos. Para o MST (2017, p. 113) “Interessa especialmente compreender os processos produtivos mais complexos e os que são próprios dos assentamentos, do campo, incorporando a cultura própria deste trabalho e buscando desta forma superar a oposição entre trabalho manual e intelectual.

Isso implica na construção de metodologias e didáticas que permitam uma articulação real entre conhecimentos gerais e específicos, entre ciência, tecnologia e técnica, tendo a realidade concreta como objeto da construção do conhecimento e da intervenção social feita pelos jovens. Em nosso caso é preciso garantir então um vínculo orgânico entre o currículo escolar e os eixos do projeto de desenvolvimento dos assentamentos, o que nos debates atuais do MST inclui com destaque a cooperação e a agroecologia, e que precisa incluir uma discussão específica sobre o lugar da juventude na sua implementação. (MST, 2017, p. 113)

Em razão disso a análise traz a necessidade da organização do ensino de modo que essa etapa da educação escolar possa ser pensada também no interior das escolas, sem desconsiderar a política de financiamento geral, e a necessária e precisa formação diferenciada dos educadores para atuação nas escolas do campo, bem como a construção de políticas públicas que permitam a implementação de uma proposta de formação integral.

No tocante a questão da profissionalização não se pode desconsiderar que esta precisa ser vista em sua concretude, dado que a juventude dos assentamentos pode ter acesso a tais cursos de formação profissional, com vista à continuidade de seus estudos na educação superior, por outro lado esses cursos devem buscar resolver demandas específicas de formação para os sujeitos do campo e devem buscar atender as necessidades ligadas ao trabalho no campo sem perder de vista que o Ensino Médio deve propiciar a juventude uma formação alargada, com vista a construção do projeto histórico de mudança da sociedade.

Para o MST (2017, p. 113),

As duas lógicas podem se combinar num mesmo curso, numa mesma escola, mas não como regra geral e muito menos significando um aligeiramento da formação geral (inclusive para o trabalho) que é própria da Educação Básica de Nível Médio e da concepção de educação que temos construído. Nossas escolas de nível médio devem dar uma ênfase especial à dimensão da cultura na formação da juventude, garantindo uma leitura crítica do modo de viver predominante na sociedade capitalista, cultivando valores que fundamentam e se projetam desde lutas sociais como as nossas; educando para um alargamento de visão do mundo e para a sensibilidade estética e artística. Devemos dar uma atenção particular para o acesso à literatura e ao cinema e para a organização na ou através da escola de atividades esportivas e de atividades artístico-culturais de música, teatro, dança, artes plásticas, que contribuam com o desenvolvimento humano das famílias assentadas.

A defesa de uma escola de Ensino Médio no campo que possa viabilizar a implementação deste tipo de formação deve considerar em seu fazer pedagógico a gestão participativa, que permita uma auto-organização dos estudantes, a ligação da escola com o projeto de desenvolvimento dos assentamentos, a inserção nos processos de trabalho, com vistas à produção e as atividades culturais diversas, e uma organização do estudo que permita uma maior integração curricular levando em conta a articulação entre conhecimentos científicos, trabalho no campo, cultura e luta social.

3.4.2 MATRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO NO MST: FORMAÇÃO GERAL OU FORMAÇÃO TÉCNICA?

O contexto de crise educacional atual nos remete a tarefa de construir uma educação diferenciada junto aos trabalhadores do campo e da cidade, com a preocupação de afirmar que essa formação precisa vir acompanhada da discussão em torno do projeto histórico de mudança necessária à sociedade, tendo em vista que esse modelo capitalista atual, precisa ser destruído e dar lugar a sociedade do futuro, a sociedade socialista.

Nessa perspectiva, a partir de estudos e referenciais teóricos analisados, principalmente no que se refere aos princípios propostos pelo MST para organização da educação nos assentamentos, é que a proposição educativa do MST traz como desafio o debate sobre o trabalho como categoria central neste processo. Assim para o MST “o acesso à educação, no sentido de escolarização ampla, e os bens e valores culturais, são condições necessárias e imprescindíveis para a Reforma Agrária e para a democratização de nossa sociedade” (MST, 2013, p. 42).

Nesta perspectiva, o MST (2013, p. 42) defende:

1. Uma educação que ultrapasse o limite do espaço físico das escolas e se mantenha vinculada a um novo projeto de desenvolvimento econômico, social, cultural e ecológico para o campo.
2. A universalização do ensino, garantido a construção de escola no meio rural e em todas as áreas de Reforma Agrária. E garantir o acesso à educação escolar, em todos os níveis e modalidades, com qualidade através de escolas públicas e gratuitas.
3. A qualificação das escolas, para que sejam também centros de pesquisas, dotadas de recursos humanos, físicos e econômicos, para promover e incentivar a irradiação de conhecimentos, técnicas e culturas no meio rural.
4. A implementação de programas massivos de formação em agroecologia em todos os níveis, desde o Ensino Fundamental até a universidade, em todas as regiões do país.
5. A implementação de campos de experimentação de trocas de experiências agroecológicas, de acordo com as especificidades de cada região do país, para atender as necessidades dos camponeses.
6. A realização de uma Campanha Nacional, em prazo limitado, para alfabetizar todos os jovens e adultos do meio rural e das periferias das cidades.
7. Assegurar, aos jovens e adultos das áreas de reforma agrária e comunidades rurais, o acesso à educação profissional de nível médio e a educação superior, adequando os cursos e as formas de acesso a sua permanência no campo.

Essa proposta do MST também se associa a experiência de educação popular originada das ações do educador Paulo Freire que via neste vínculo entre educação e prática social, um mecanismo necessário ao processo de mudanças estruturais na sociedade e, com isso, as experiências de educação do campo presentes no cenário nacional em muito possuem destas práticas e iniciativas no legado freireano.

Desde o início da história da relação do MST com a escolarização houve uma preocupação em discutir a questão sobre por qual tipo de escola se estavam lutando. Em todas as reuniões o centro de discussão girava torno do mote: uma escola diferente. Com essa adjetivação, acampados e assentados sintetizavam a sua crítica à escola que conheciam: seja aquela em que tinham estudado, seja aquele que seus filhos já tinham frequentado antes do seu engajamento na luta pela terra (SAVALI, 2000, p. 22).

As matrizes pedagógicas que vão dar sustentação a essas práticas são bem claras e definidas e se caracterizam como suportes fundamentais a práxis pedagógica de sujeitos educativos inseridos em contextos de campo e que necessitam de fundamentos sólidos em suas ações pedagógicas. Para o MST (1996, p. 5), essa educação se destaca como sendo o “Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando essa sociedade. Por isso ela está sempre ligada a um determinado projeto político e com uma concepção de mundo”

As principais pedagogias formuladas nas experiências socialistas e populares dos trabalhadores do campo e da cidade e desvalorizadas pela racionalidade liberal são resgatadas e incorporadas, de forma combinada e em movimento. São elas: A pedagogia da luta social, que ensina a questionar a ordem estabelecida e a perceber que é possível pressionar as circunstâncias para que a realidade seja transformada; pedagogia do trabalho - a educação dos Sem Terra deve se dar, sobretudo, pelo e para o trabalho; pedagogia da cultura – a qual se apresenta misturada às demais matrizes pedagógicas. A cultura, no MST, está vinculada à produção material da existência humana e a sua dimensão pedagógica; pedagogia da História – a educação ocorre cultivando a memória histórica da luta dos trabalhadores e a compreensão de ser sujeito da história; a pedagogia da terra - a terra é o símbolo maior da luta, da cultura e da mística dos Sem Terra. Com esta introduz se na Escola o aprendizado da historicidade, do trabalho e do cultivo da terra; pedagogia da organização coletiva – compreende a vivência coletiva como forma de construção da identidade vinculada à luta, à história e à cultura dos camponeses e da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que tem como horizonte a construção de uma nova realidade. “Ela brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro”. As matrizes pedagógicas que compõem a pedagogia Sem Terra têm suas concepções educativas fundamentadas na teoria e nos ideais socialistas e coletivos, por isso inspira-se, sobretudo, no pensamento de Paulo Freire, Florestan Fernandes, Vygotsky, Che Guevara, José Martí, Pistrak, Mao Tse-Tung e Anton Makarenko, além dos clássicos como Marx, Engels e Gramsci (CALDART, 2000, p. 208).

As formulações e definições das matrizes pedagógicas é o que fundamenta a ação didática e pedagógica do MST com o ideário da pedagogia socialista, e se fundamentam em uma práxis educativa com vistas a transformação social através dos processos educativos formais e não formais, e se justifica pela necessária relação entre a forma escolar e as demandas de formação da juventude nos assentamentos e acampamentos, e que precisa ser potencializado em todas as suas dimensões educativas.

No caso das iniciativas específicas do MST no tocante a educação básica e profissional, podemos dizer que essas são experiências e construções coletivas em andamento, considerando que dada as dificuldades até mesmo de concepção de uma escola pública nos

assentamentos de reforma agrária, o que se tem são propostas de educação como as que despontam a partir das iniciativas em andamento através do Instituto de Educação José de Castro (IEJC).

3.4.3 O LUGAR DA POLITÉCNICA NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DO MST

Nestes mais de 30 anos de existência o MST possui alguma formulação teórica e prática que orienta para o direcionamento a esta construção pedagógica transformadora considerando a perspectiva emancipatória e o protagonismo dos sujeitos assentados e acampados com o desafio de implementar a escola do trabalho.

A escola única que era a típica escola do socialismo onde nela estudaria todas as classes sociais (proletários, camponeses, profissionais liberais ou filhos destes), utilizando os mesmos métodos de ensino é um modelo possível e em certa medida defendido pelo MST em, suas práticas e posições políticas. A proposta pedagógica do MST tem um grande exemplo e referência em Lev Semenovich Vygotsky Psicólogo e pedagogo russo, trabalhou no Instituto de Psicologia de Moscou. Vygotsky observa que a diferença entre educador e educando é primordial e deve ser nítida. A diferença entre saber fazer e não saber fazer algo, não pode estar tão próxima que permita o educando agir sozinho, pois já sabe e assim nada aprender. E nem tão distante que impeça o educando de agir, por não o conseguir fazer. É importante a interação de algo (cenário) ou alguém que estimule o educando através de desafios que podem ser superados, paulatinamente (MST, 2001).

A escola do MST é justamente essa proposta de escola que se nega a se subordinar ao capital em detrimento de suas relações de dominação, com vistas a construir uma educação que dê conta de contribuir no processo emancipatório dos sujeitos. Uma escola que ouse questionar a forma escolar imposta atualmente pelos modelos educacionais, e que pelo menos em sua proposição pedagógica preocupa em se orientar por princípios filosóficos e pedagógicos, como podemos citar:

Educação para transformação social, Educação para o trabalho e a cooperação, Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, Educação com/para valores humanistas e socialistas, Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. Já os princípios pedagógicos que orientam a proposta pedagógica do MST são os seguintes: Relação entre prática e teoria, Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, A realidade como base da produção do conhecimento, Conteúdos formativos socialmente úteis, Educação para o trabalho e pelo trabalho, Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, Vínculo orgânico entre processos educativos e processos

econômicos, Vínculo orgânico entre educação e cultura, Gestão democrática, Auto-organização dos/das estudantes, Criação de coletivos pedagógicos formação permanente dos educadores/das educadoras, Atitude e habilidade de pesquisa, Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Os princípios chamam para a necessidade de construção de uma escola que tenha o trabalho, a pesquisa e o conhecimento da realidade social como base do conhecimento, se atentando aos processos formativos e políticos que permeiam a sociedade e dessa forma as ideias defendidas em seus princípios nos dão uma dimensão de que essa educação no contexto do MST, nos colocam desafios grandiosos em torno de uma nova perspectiva educacional no campo.

De acordo com Roseli Caldart (2000, p. 143)

Não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade.

O debate em torno da educação do MST vai na mesma direção da necessidade posta pelos sujeitos em construir um novo tipo de conhecimento, considerando tais princípios e permeados pela necessidade de ver o ensino de forma integrada a vida e ao trabalho com uma perspectiva politécnica.

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante (SAVIANI, 2003, p.136).

Na proposta de educação defendida pelo MST se faz necessário o debate do trabalho, entendendo o mesmo como categoria central das possibilidades e processos dicotômicos e que acabam impondo a educação um papel menor, interessado e aquém de uma escola de fato voltada aos interesses dos trabalhadores.

A compreensão adequada do sentido de educação politécnica implica situá-la como resultado de um embate dentro de um processo histórico que padece, até o presente, da dominação de uns seres humanos sobre os outros, e, conseqüentemente, situá-la na constituição das sociedades de classes e de grupos sociais com interesses inconciliáveis e antagônicos (FRIGOTTO, 2012, p. 274).

Para Saviani (2003, p. 132) “a noção de Politecnia deriva da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho”. Por outro lado e considerando que debater a educação em um contexto tão adverso em que as forças hegemônicas impõe a sua vontade através de uma pedagogia empresarial, nos coloca a tarefa de entender que a luta de classes também se faz por dentro destes espaços, sendo este marcado por contradições, desafios e possibilidades.

O termo politecnia vem da união de *poli* + *téchne* e tem sua origem e interpretação inicial a partir da concepção de Marx quando da escrita de seus primeiros textos e reflexões acerca da educação concebia a mesma como sendo aquela que seria a oposição ao especialismo, unilateralismo e reprodutivismo da sociedade burguesa em desenvolvimento potencialmente suas contradições. Esta discussão se deu em um contexto de desenvolvimento da maquinaria a vapor e associado a acelerada substituição do trabalho manual, pela máquina (tecnologia) sendo necessário de apropriação por parte dos trabalhadores pela técnica que ora dominavam as relações sociais, neste contexto a, Marx (1998, livro 1, v.II, p. 875), analisa que “o camponês é dono da terra que cultiva, e o artesão, dos instrumentos que maneja com perícia”, contudo ele percebe que sendo esses expropriados dos meios e modos de produção modernos, no caso a maquinaria, em pouco tempo não terão mais a condição de trabalhadores livres e artesanais e lhes restarão a venda da força de trabalho.

Assim para Frigotto (2012, p. 276):

A compreensão adequada do sentido de educação politécnica implica situá-la como resultado de um embate dentro de um processo histórico que padece, até o presente, da dominação de uns seres humanos sobre os outros, e, conseqüentemente, situá-la na constituição das sociedades de classes e de grupos sociais com interesses inconciliáveis e antagônicos.

Nesse caso a partir da instalação das fábricas e expansão do capital, começa esse debate entorno da politécnica que passa por mudanças conceituais, ao longo do processo histórico, ao passo que atualmente o próprio capital de apropria do termo *polivalência*, como colocando em questão o verdadeiro e real sentido do debate acerca da politécnica em seu sentido original.

Na perspectiva da superação das relações sociais capitalistas e no seio de suas contradições, Marx sinaliza três conceitos relativos à formação que estão intrinsecamente ligados, mas que, por suas particularidades [...]: o Trabalho como princípio educativo, ligado ao processo de socialização e de construção do caráter e da personalidade do homem novo, que internaliza, desde a infância, a sua condição de ser da natureza e que, portanto, implica produzir, com os outros seres humanos, seus meios de vida e não viver da expropriação do trabalho de seus semelhantes; a formação humana omnilateral, ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista; e, finalmente, o de Educação politécnica ou tecnológica, ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para responder às necessidades (essas sempre históricas) inerentes ao fato de o homem fazer parte da natureza e de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, de lúdico e de atividade humana criativa), no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver (FRIGOTTO, 2012, p. 277).

Na verdade essa análise de Marx se associa a necessidade de apropriação da técnica, associada ao entendimento do trabalho como princípio educativo, sendo que é a partir do trabalho que as relações materiais de produção de fazem no interior das fábricas e campos, assim a compreensão do sentido “de educação politécnica implica situá-la como resultado de um embate dentro de um processo histórico [...] das sociedades de classes e de grupos sociais com interesses inconciliáveis e antagônicos”. (FRIGOTTO, 2012, p. 274).

A educação politécnica resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações. (FRIGOTTO, 2012, p. 277).

Em Shugin também vamos ter ensaios sobre a necessidade de construção da escola politécnica, como possibilidade de superação da escola capitalista, e “pela primeira vez começa a se tornar uma possibilidade real o problema do homem plenamente desenvolvido”

(SHULGIN, 2013 p. 178). Vale salientar que em seu livro “Rumo ao Politecnismo”, publicado pela Editora Expressão Popular, no ano de 2013, o autor traz diversos debates importantes e, dentre eles, destacamos a necessidade de se pensar a inserção do trabalho socialmente necessário nas escolas, com perspectivas de abrir caminhos e rumos para a politecnia.

No MST as experiências educativas têm ocorrido em vários espaços e isso precisa considerar as dificuldades da falta de políticas públicas efetivas de educação básica com qualidade, além da ausência de uma plataforma de formação da juventude que considere a questão da formação, do trabalho, da cultura e de outras dimensões importantes da formação humana. E é a partir desta perspectiva marxista que a experiência escolar do MST vem retomando teses e princípios de uma educação para a transformação social e para uma mudança de comportamento no fazer pedagógico cotidiano. A perspectiva da politecnia não pode se desvincular dos modos e meios de produção vigente, e é no campo estas contradições se apresentam entre o modelo do agronegócio e o da agricultura familiar, e estas precisam ser consideradas no processo de formação dos trabalhadores em uma outra perspectiva de mudança e para isso o fazer cotidiano das escolas terá um papel determinante.

Para Caldart (2016, p.10) pelos menos duas convicções permeiam o debate acerca da educação politécnica no contexto do MST:

A primeira se refere ao princípio educativo do trabalho e o caráter unilateral e limitado de um projeto formativo do ser humano que não o inclua. Desde as formulações de Marx, afirmar o princípio educativo do trabalho significa concebê-lo como a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 748).

Nesta perspectiva o trabalho é visto como “condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana [...] comum a todas as suas formas sociais” (Marx, 2013, p. 261).

Uma segunda convicção apontada pela autora é “a de que a agricultura camponesa de base agroecológica, tendo como sujeitos principais os trabalhadores camponeses, compõe hoje a dimensão afirmativa da negação radical da ordem social do capital” (CALDART, 2016, p.2).

A formação politécnica para Marx surge acima de tudo como meio de fortalecimento das classes trabalhadoras no seu processo de formação revolucionária. Já para concepção burguesa, a formação politécnica surge

como uma questão meramente instrumental de preparação de mão de obra para a produção, segundo as exigências do processo de acumulação capitalista (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 83).

Marx ao defender a proposição de uma educação politécnica para os trabalhadores tinha a convicção que esta seria a possibilidade desses conhecerem por dentro e de forma sistemática o modo como o sistema do capital funcionava, e isso lhes possibilitaria construir as bases científicas e tecnológicas de construção de uma nova sociedade, dado que Marx via na tecnologia o caminho para a construção da sociedade do futuro, muito embora o termo “tecnologia” tenha sido fortemente apropriado dentro da linguagem e desenvolvimento do próprio capital, daí a necessidade de apropriação da mesma pela classe trabalhadora é bastante atual e necessária.

Segundo Caldart (2016), Marx foi o primeiro a inserir o conceito de educação politécnica na estratégia de superação do capital, com a convicção de que esta possibilitaria o confronto histórico com vistas à transformação profunda e radical da sociedade. Ele vislumbrava uma sociedade livre, em que os trabalhadores poderiam gozar do direito de livre associação e para isso se fazia necessário a emancipação econômica das formas de trabalho e do controle dos meios de produção. Nesta perspectiva a necessidade de construção de uma educação politécnica dialoga com a necessidade de preparar o conjunto da classe trabalhadora na perspectiva de comando da produção material e espiritual da vida.

Para isso só uma formação de base tecnológica, em contraposição a educação posta e imposta pelo capital pode possibilitar aos sujeitos dentro do processo histórico a percepção das contradições que esta relação entre capital e trabalho envolve e, neste meio, a possibilidade de uma educação politécnica que não pode ser a mesmo que ensino tecnológico, poderá propiciar um conhecimento real e aprofundado de tais contradições. Dessa forma é preciso defender a construção do ser humano pleno, com uma educação omnilateral, politécnica que possibilite os domínios de princípios gerais da técnica e dos processos produtivos. Para Marx a educação omnilateral e de base politécnica só pode ocorrer tendo como base a relação trabalho-educação, e sua contribuição foi certamente a vinculação direta entre escola e trabalho produtivo na perspectiva de ver no ensino suas relações intrínsecas com o mundo do trabalho.

Em 1875 na Crítica que Marx fez sobre o programa de Gotha¹³, ele já havia defendido a existência de uma relação entre ensino e trabalho produtivo, como mecanismo de

¹³ Foi elaborado para ser apresentado no Congresso de 22 a 27 de Maio de 1875 em Gotha, quando então se reuniram as duas organizações operárias alemãs ao tempo existentes: o Partido Operário Social Democrata (os

transformação social, com regulação do trabalho, principalmente daquele exercido pelas crianças, já que neste período se permitia o trabalho de crianças a partir de 9 anos de idade. Ao fazer isso ele previa na sua análise que é nas relações de trabalho que as possibilidades de construção de uma nova sociedade podem ocorrer, inserindo os sujeitos nos processos produtivos e complexos que conseqüentemente estão ligados a produção e apropriação do conhecimento construído e resinificado pela sociedade.

Aprendemos com Marx que o capitalista ao dominar os meios de produção, conseqüentemente dominam as técnicas, o saber científico e tecnológico de tais meios, logo há a necessidade de expropriação por parte da classe trabalhadora desses saberes como único caminho possível de dominação da atividade produtiva livremente associada e sem o jugo do capital. Esse processo de dominação e controle dos meios de produção impõe aos trabalhadores a venda da força de trabalho, além de provocar de forma cruel a fragmentação do trabalho e do saber científico, dificultando cada vez mais aos trabalhadores uma visão de totalidade e a construção de uma educação de base politécnica que poderia superar tais contradições, de formação e da relação entre trabalho e educação explorada pelo capital.

Dessa forma é necessário construir a possibilidade de educação que ajude na superação do trabalho fragmentado, com vistas a formar um novo tipo de trabalhador que possa superar “o indivíduo parcial, mero portador de função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade” (MARX, 2013, p. 558).

Nesse sentido a escola do trabalho e a escola politécnica se associam e concebem a prática do trabalho e ensino sobre as bases politécnicas sendo essencialmente a escola do

eisenachianos) dirigidos por Liebknecht e Bebel e a União Geral dos Operários Alemães, organização lassaliana acaudilhada por Hasenclever e Tölcke, para formar uma organização única, o Partido Socialista Operário da Alemanha. Marx e Engels viam o projeto do Programa do futuro Partido operário unificado da Alemanha pejado de erros graves e de concessões aos princípios lassallianos. O Programa foi objeto de uma crítica rigorosa por parte de Marx em 1785. Esta é sem dúvida em vigorosa tomada de posição perante os recuos a princípios liberais do Programa. Em estilo contundente que lhe é característica, Marx formulou nele e conforme Lênin “todas as teses sobre as questões fundamentais da teoria do comunismo científico”, nele encontramos contribuições para a teoria sobre o Estado segundo o materialismo histórico-dialético. Esta obra permanece para lá do seu lugar histórico concreto, é leitura importante para toda a elaboração teórico-prática socialista. Engels publicou o texto da Crítica do Programa de Gotha em 1891, 15 anos depois de ter sido redigido e 7 anos após a morte de Marx. No prefácio ao Programa Engels dá conta das mudanças operadas historicamente para justificar “quando não estavam em causa razões de fundo” a supressão de “algumas expressões” e a sua substituição por “reticências”. Por ocasião da publicação da Crítica do Programa de Gotha, Engels deparou-se com uma certa oposição da parte dos dirigentes da social – democracia da revista Die Neue Zeit, e de Kautsky, seu redator, vendo-se na contingência de introduzir umas quantas modificações e fazer alguns cortes. Entrtando a obra de Marx foi recebida com satisfação pela quase totalidade dos membros do partido alemão e pelos socialistas dos outros países que o consideraram um documento com força de programa para todo o movimento socialista ionternacional. A Crítica do Programa de Gotha e o seu Prefácio não voltaram a ser editados na vida de Engels. Só em 1932, na URSS, seria editado o texto integral.

Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_programa_de_gotha.htm>.

trabalho socialmente necessária, centrada na formação integral dos sujeitos, combinando trabalho produtivo, vida social, e conhecimento.

Para Caldart (2013, p. 10)

A diferença está basicamente nos objetivos e no tipo ou na natureza do trabalho com o qual a escola se vincula, o que depende da complexidade tecnológica e das características da produção no local onde está inserida, além da idade e características dos estudantes envolvidos. Em comum a todas as escolas do trabalho daquele contexto, está o vínculo material dos estudantes com um educacional da revolução russa no verbete respectivo do trabalho social e a convicção de que este vínculo pode se constituir no melhor método de educação das novas gerações. Neste sentido a escola do trabalho pode incluir ou combinar o trabalho de economia doméstica, de autosserviço, do tipo artesanal ou multiartesanal, pode estar ligado a diferentes dimensões ou necessidades da vida. E pode ser um trabalho socialmente produtivo simples ou de natureza politécnica, conforme a complexidade tecnológica dos processos produtivos.

Todavia não se trata de defender um tipo de escola com qualquer formação e conhecimento, e para isso o ensino médio integrado á educação profissional pode estabelecer parâmetros de mudanças para a construção de uma sociedade em que o trabalho não seja um fardo, mas um fator de emancipação possibilitando o que haja uma dimensão ampliada do papel da escola.

É justamente nesta perspectiva e fazer pedagógico que reside os maiores desafios em torno da formação dos trabalhadores, dado que no campo se insere um modelo capitalista de fazer escola a partir das iniciativas do agronegócio e seus agentes, buscando a construção de um ideário de campo onde a agricultura familiar e camponesa, feita também a partir das lutas nos movimentos sociais, não tenha visibilidade, dando lugar a monocultura e a exploração através do agronegócio, ou do campo como um negócio.

Nesse sentido é preciso caminhar na contramão desta construção e defender uma “escolarização ampla como a de bens e valores culturais, como condição necessária para uma Reforma Agrária e para a democratização da sociedade” (MST, 2012, p. 26).

Na proposta de Marx o que precisa ser levado em conta é o projeto político, histórico da classe trabalhadora, só este pode fortalecer o processo formativo do proletariado como sujeito social Trabalho e educação politécnica: Elementos da experiência em educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra potencialmente revolucionário. Com este entendimento vamos analisar a prática e a proposta do Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra, iniciando por sua proposta de Reforma Agrária Popular (GREIN, 2013, p. 60-61).

Essa reforma agrária popular visa justamente um campo de direitos e de acesso à educação e a todas as demais políticas sociais as quais os sujeitos tem direito, com vistas a eliminação da pobreza, combate às desigualdades sociais e todas as formas de exploração dos camponeses, com soberania alimentar e produção de alimentos saudáveis, participação das mulheres e da juventude nas políticas de acesso à terra e aos benefícios sociais, como esporte, cultura, lazer e renda, preservação do meio ambiente e melhoria das condições de trabalho no campo. Para isso, o entendimento de que um outro campo é possível e necessário, e nesta construção a educação é peça chave para implementação de uma reforma agrária popular, com pessoas escolarizadas e formadas dentro de uma nova concepção de mundo e de ser humano.

Ser educado como trabalhador neste contexto requer sim uma formação técnica/tecnológica que lhe permita participar dos processos produtivos do campo, construindo alternativas de trabalho e formas de produção que garantam sua sobrevivência, como pessoa, como grupo social... requer capacidade de leitura crítica da realidade...Exige fundamentalmente, que este trabalhador tenha / se forme em valores e convicções político ideológicas que o comprometam e fortaleçam na luta pelo trabalho, compreendendo-a como uma luta de sua classe contra o capital e tendo como referência um outro projeto de sociedade [...] (ITERRA, 2007, p. 186).

No entanto é preciso contrapor o modelo educacional baseado na perspectiva do capital que tende a caminhar na contramão da luta pela emancipação dos trabalhadores, e com isso importa forçar os limites das contradições e caminhar para uma construção diferenciada, com a defesa de uma educação omnilateral e com vistas a formação humana integrada, considerando as nuances, contradições e possibilidades de luta dos sujeitos do campo. Para materializar estes anseios e necessidades dos trabalhadores da reforma agrária, Grein, (2013) aponta que:

O que está proposto no projeto de Reforma Agrária Popular na sua totalidade não é possível ser viabilizado nos marcos do capitalismo, exige pelo menos um governo popular, mas parte dele é possível ir implementando desde já. Por isso o MST forçado pela necessidade de fazer as terras conquistadas produzir e assim ir melhorando as condições de vida e de dignidade das famílias busca organizar cursos de formação profissionalizante para seus membros, primeiro forma seus educadores/as nos cursos de Magistério, depois os Técnicos para atuarem e serem os educadores da Cooperação: Técnico em Administração de Cooperativas; Técnico em Agroecologia; Técnico em Comunicação; Técnico em Agroecologia, Técnico em Saúde Ambiental entre outros. Todos os cursos que formam educadores que atuam

dentro dos assentamentos. Estes cursos em parcerias com universidades e Escolas Técnicas através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (GREIN, 2013, p. 63).

Assim “as práticas do MST sobre educação profissional acontecem e devem ser interpretadas desde a materialidade específica do trabalho nas áreas de Reforma Agrária [...] no Brasil e dos seus desafios concretos que a opção política por determinado projeto de campo”. (ITERRA, 2007, p.182). Logo não basta defender qualquer educação, essa precisa ter embasamento e fundamento teórico-prático considerando as necessidades concretas dos trabalhadores e a necessidade de se avançar na construção do projeto histórico de mudança radical da sociedade. No que se refere ao campo afirmamos que o trabalho no mesmo exige qualificação e conhecimento de técnicas e métodos de fazer agricultura dentro de uma nova racionalidade contra hegemônica ao capital.

Ao debater a formação profissional não está falando na formação de profissionais para o mercado, mas muito mais da apropriação pelos trabalhadores de conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho de funções que o integrem nos processos produtivos próprios, de compreensão de como e porque, e que consequências tem para a sociedade e para a vida fazer ou deixar de fazer determinada ação, ler a realidade e intervir na organização da classe, na preparação de lutadores e construtores, de educadores de sala de aula, mas também educadores na produção, na saúde, na organização de base (GREIN, 2013, p.67).

Tal dimensão ampliada de formação profissional é o que precisa ser tensionado nas práticas educativas nas escolas do campo e, de maneira geral, desmistificando esta concepção e associação de formação profissional vinculada diretamente ao emprego, empregabilidade e a situações de trabalho mediadas pelos interesses imediatos e mediados pelo capital, exigindo novas relações com a natureza e com as lutas sociais.

Ainda relatando das experiências em educação no MST, em 2007 o mesmo realiza um seminário sobre o processo de formação profissional na reforma agrária promovido pelo ITERRA, de modo que retoma a princípios estruturantes em torno da educação nos assentamentos de reforma agrária, considerando inclusive o papel da educação básica no campo.

O entendimento de educação profissional desenvolvido pelo MST se aproxima mais de uma compreensão de politecnia desenvolvida desde toda a educação básica ‘Trata-se muito mais de qualificar a educação básica, para que a formação geral que lhe é própria se faça de modo integrado ao mundo

do trabalho, da produção, da cultura, da ciência, da luta social' (ITERRA, 2007, p.195).

Sobre a especificidade do campo, a reflexão que se tem é que a educação “precisa refletir sobre como se garante no currículo dos cursos o vínculo entre conhecimento e prática de trabalho, buscando superar a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (ITERRA, 2007, p. 199). Aqui se levanta uma questão bastante importante relacionada ao tipo de currículo a ser defendido pela escola do campo nessa perspectiva de formação, além de formas curriculares é preciso considerar o processo de universalização da educação básica aos sujeitos do campo, dado que ainda não podemos falar de políticas massivas de educação do campo com qualidade.

Nessa perspectiva que foi realizado no período de 14 a 16 de março de 2014, no IEJC, o 1º seminário intitulado: “Educação Politécnica e agricultura camponesa”, com a perspectiva de debater esta relação no entendimento de que este é um desafio que se faz no enfrentamento diário ao agronegócio, visando uma formação diferenciada aos camponeses. O referido seminário teve como objetivo a compreensão da educação politécnica associada agricultura camponesa, além de analisar as práticas desenvolvidas em torno dos assentamentos de reforma agrária em todo o Brasil, uma vez que o mesmo teve um caráter nacional e aglutinou diversos participantes em que o MST tem base assentada e acampada.

O seminário contou com a participação de importantes intelectuais, dentre eles destacam-se Maria Ciavatta, com o debate sobre educação politécnica, juntamente com o professor e intelectual Luiz Carlos de Freitas. Na oportunidade fizeram um percurso teórico-metodológico do conceito de politécnica em Marx e a partir deste seminário também foi lançado o 1º Dicionário de educação do campo produzido em uma parceria do MST com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV). O seminário trouxe alguns objetivos para o próximo período dos quais destacam-se: a) debater sobre a agricultura camponesa e a educação politécnica; b) Discutir a formação dos trabalhadores do campo considerando as práticas de educação do campo desenvolvidas em todo país e de forma resumida o mesmo agrega os debates iniciados em 2006 quando da realização do 1º seminário sobre educação básica de nível médio nos assentamentos de reforma agrária e reforça a tese de uma educação politécnica e de formação geral embasa em princípios marxistas e socialistas.

Nas palavras de Grein (2013, p.60) Marx,

Em sua proposta de politecnia vai além, incorpora no seu conteúdo e pedagogia a formação do trabalhador capaz de revolucionar a sociedade

existente e criar uma nova ordem social onde já não haja mais a necessidade das classes sociais. A formação dos trabalhadores não pode ser reduzida a uma mera formação técnica diversificada, desta forma, a educação politécnica de Marx não fica apenas na formação tecnológica, mas abrange os três elementos de sua proposta de educação incorporando as atividades físicas e os conhecimentos das ciências que fundamentam estas tecnologias, só esta formação é capaz de elevar a classe trabalhadora acima das demais classes.

O evento também trouxe o debate do politecnismo e sua vinculação com o processo concreto de lutas do MST e dos sujeitos do campo se apoiando na crítica do fazer pedagógico da escola busca buscando sua ressignificação e melhorias sem desconsiderar seus limites e possibilidades. Neste sentido o debate em torno do trabalho é tema constante dentro dos cursos de formação no MST, principalmente no que tange a discussão sobre educação básica nos assentamentos.

Politecnia, politecnismo e trabalho socialmente necessário são questões que estão postas para discussão, debate, aprofundamento teórico e experimentação na prática, como o MST é um Movimento Social tudo isto de alguma forma já está se realizando na prática pedagógica, principalmente nas escolas que tem um vínculo orgânico e de formação com o MST, a materialidade histórica está exigindo uma postura pedagógica cada vez mais consequente com as estratégias a que o Movimento se propõe. E na crítica a escola pública, à educação básica oferecida pelo Estado, muitas vezes, nos conformamos em achar que é muito difícil fazer mudanças na mesma e assim deixamos de perceber a força das contradições que existem nesta escola. Se existem contradições há movimento, e se há movimento é possível subverter a ordem dada. E para isso aprofundar o entendimento de escola pública. Pública, compreendida como conduzida pelo povo, do povo, da comunidade e não escola do “governo”, do Estado. O assentamento dentro da escola e a escola dentro do assentamento, uma escola financiada pelo Estado e conduzida pela comunidade (GREIN, 2013, p. 69).

Concluimos neste capítulo a necessidade de aprofundamento na perspectiva de superação de velhos dilemas e pontos de vistas contraditórios dentro do que seria uma educação politécnica ou tecnológica no contexto das lutas sociais, é preciso salientar que não se pode perder de vista que estamos lidando com escolas públicas e que precisam ser disputadas com a hegemonia do capital e para isso a educação profissional, sendo um direito social, precisa ser disputada. Para Grein (2013, p.69) “mesmo com estes limites a politecnia em uma escola de assentamento é uma possibilidade concreta. O estudo e a prática das tecnologias na agricultura, suas finalidades e consequências na vida, na saúde das pessoas e na sociedade” e aqui reside o desafio aos trabalhadores em construir uma escola possível no campo

CAPITULO IV O PROEJA NO CAMPO E SUAS POTENCIALIDADES PARA FORMAÇÃO INTEGRADA: ANÁLISE DE DADOS EMPÍRICOS

O presente capítulo busca a materialização proposta nos objetivos específicos (B e D), que se propõem “analisar a trajetória das políticas públicas de Ensino Médio profissional, com destaque ao PROEJA, mostrando suas bases teórico-metodológicas e filosóficas, confrontando-as com as expectativas de um currículo de formação integral por parte dos trabalhadores”, bem como “problematizar as condições de acesso à educação nessa modalidade, no contexto do Curso Técnico em Agroecologia, desenvolvido pelo MST em assentamentos de reforma agrária no Município de Barra Choça-Ba”.

Para esta concretização fez-se necessário à exposição, problematização e análise dos dados da pesquisa correlacionando-os com as categorias de método (trabalho, contradição, totalidade, práxis e mediação) em diálogo com as categorias de conteúdos (Ensino Médio integrado, politecnia, trabalho como princípio educativo, e teoria do capital humano) que proporcionaram aprofundamento do estudo do objeto de investigação e, assim, os resultados obtidos contribuíram para responder e trazer aproximações mais fidedignas aos objetivos delineados nessa pesquisa.

Esses dados decorrem de pesquisa de campo realizada a partir do Curso Técnico em Agroecologia (CTA), que funciona no Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista, Anexo Assentamento Cangussu, tendo como base três fontes de dados: Teórico-conceitual, que se deu a partir do referencial teórico e conceitual; teórico-material abstraído de documentos diversos, tais como, pasta de alunos, proposta pedagógica do curso, ementas das disciplinas, matrizes pedagógicas, decretos, portarias e etc.; e, por fim, os dados da prática, coletados por meio de questionários e entrevistas aplicados a alunos e coordenação do referido curso.

Quanto à problemática do objeto de investigação em questão, analisamos que as políticas de oferta da educação profissional no estado da Bahia, ocorrem a partir das ações da Superintendência de Educação Profissional e Territorial (Suprot). Essa política vem sendo possibilitada no campo, e de forma especial na realidade dos assentamentos de reforma agrária, de forma bastante deficitária e contraditória em relação a que seria, uma perspectiva de educação integrada e omnilateral e que, minimamente, respeitasse os marcos normativos diversos da educação do campo.

Neste sentido, a pesquisa evidenciou profundas contradições e embates na luta pela garantia do acesso à educação no contexto do campo, e a partir da mesma, podemos melhor

compreender a totalidade do objeto pesquisado. Essas contradições por não serem exclusivas desta dada realidade, se dão no âmbito das relações estruturais estabelecidas entre capital, educação e mundo do trabalho e suas implicações ao ensino se fazem também no campo, sendo esta, uma estratégia utilizada pelo capital em interferir nas formas de se fazer educação, principalmente em países economicamente considerados do terceiro mundo.

Assim, salientamos que “a educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo as suas ideias próprias, mas em conformidade com as condições materiais e objetivas [...] consolidadas nas diferentes relações sociais” (LOMBARDI, 2010, p. 26). Por outro lado, segundo Frigotto (1993, p. 26), “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”.

Para tanto, preciso contextualizar e compreender o objeto de estudo, sendo necessário uma exposição detalhada acerca do processo de conquista do CTA, na modalidade PROEJA nos assentamentos supracitados, na perspectiva de entender quais foram as principais motivações e desafios postos pela realidade para que se efetivasse esse avanço. O Curso ocorreu após lutas desenvolvidas pelo MST junto a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, e localiza-se no território Sudoeste, na incumbência do Núcleo Territorial de Educação - NTE 20, que, no seu aspecto técnico-operacional, teve sua oferta no Cetep/Anexo - Assentamento Cangussu cuja portaria é de nº 11.79062, estando vinculado ao Centro Territorial de Educação Profissional - CETEP/Vitória da Conquista.

A demanda de cursos na área de recursos naturais, principalmente na modalidade PROEJA, se deu em função da própria realidade posta pelos assentamentos com vistas ao desenvolvimento do trabalho produtivo no campo, visando uma melhor formação dos sujeitos que atendessem as expectativas da produção familiar, sustentabilidade, produção agroecológica, dentre outros, considerando também esse público jovem e adulto que historicamente tiveram dificuldades em se manter na escola e concluírem seus estudos.

Diante da problemática social, a procura por esse tipo de formação nas áreas de reforma agrária do município de Barra do Choça é grande, no entanto parte significativa desses jovens tem saído para os centros urbanos em busca de possibilidades de formação em função da necessidade de inserção no mundo do trabalho. Esse, por sua vez, também tem forçado os sujeitos a abandonarem a escola. Por outro lado, o Estado não tem viabilizado políticas educacionais para o campo que assegurem o acesso e a continuidade dos estudos, assim como não atende aos anseios sócio-produtivos das famílias camponesas, de forma a contribuir para a melhoria da unidade familiar de produção e, por conseguinte, estimular a

permanência dos jovens no campo, proporcionando a segurança alimentar e a geração de renda.

Na contramão desta lógica, o MST tem feito a luta pela terra no sudoeste baiano e no município de Barra do Choça fomentando demandas por políticas públicas de apoio a reforma agrária, que compreende o acesso a terra, créditos, produção, educação, dentre outros, sendo que no contexto atual também faz a luta pelo direito a Educação Básica e a formação Técnico-profissional dos sujeitos. Mesmo com enormes dificuldades essas demandas surgem a partir das experiências pedagógicas de educação formal e informal, desenvolvidas em parcerias entre instituições públicas e entidades de apoio, com os próprios sujeitos do campo, por meio de suas organizações sociais e sindicais.

A luta pela reforma agrária aumentou a demanda por educação que, neste caso, também se constitui como um problema ao próprio desenvolvimento destes assentamentos, por outro lado, podemos perceber no contexto atual políticas neoliberais sendo implantadas a partir da inserção do capitalismo no campo, como monocultura de diversos produtos alimentícios, uso intensivo de agrotóxicos e insumos agrícolas o que vai exigir um tipo de formação Técnico-Profissional que possibilite o enfitamento a esse modelo hegemônico.

A constituição dessas demandas, para o desenvolvimento socioeconômico dos camponeses/trabalhadores do campo associados às experiências de educação profissional e tecnológica desenvolvidas nos assentamentos, tem como meta inserir na luta dos trabalhadores rurais as condições de melhoria de vida, o diálogo entre os conhecimentos, permitindo a junção de sistemas produtivos sustentáveis e a formação profissional.

De forma que é só na mobilização e organização da luta camponesa por Reforma Agrária que as organizações podem almejar a construção de um modelo educativo que contribua com novas matrizes tecnológicas de produção, mais apropriadas e adequadas à realidade dos sujeitos, considerando os valores e vivências do próprio campo, na perspectiva de identificar seus limites e possibilidades na busca por uma formação integrada dos sujeitos jovens e adultos. A conquista da educação profissional na modalidade PROEJA e a partir de Cursos Técnicos em Agropecuária/Agroecologia se deu por meio de muitas lutas, desafios e embates com o poder público na perspectiva de seu atendimento no campo respeitando as demandas do mesmo.

Dentre os fatores que contribuíram para a luta por educação profissional, neste contexto, destacamos a necessidade de formação Profissional no Campo como uma condição de direito público subjetivo, no qual assegura-se a educação profissional, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, com acesso a cultura, a formação técnica e a

contextualização acerca da natureza do trabalho que se desenvolve neste espaço e, para isso, a oferta desta modalidade de educação é de fundamental importância.

A construção desses processos de formação, por conseguinte, deve compreender que esses cursos também podem possibilitar não apenas a profissionalização na área da agroecologia, mas também viabilizar a construção de conhecimentos e aperfeiçoamentos em torno da construção de um novo campo, de forma sustentável e saudável. Nessa perspectiva o CTA pode viabilizar o aprofundamento do associativismo por meio da prática e aquisição de competências e responsabilidades, que ajudem no fortalecimento dos princípios de cooperação, como também para o desenvolvimento de um projeto sócio-profissional tendo em vista a realidade dos sujeitos na busca pela sua emancipação. Tudo isso contribui para que o jovem saiba avaliar e refletir sobre o sistema socioeconômico e político vigente, de forma que os conhecimentos, habilidades, valores e formas não se tornem somente instrumentos mensuráveis pelo mercado, mas algo que lhes pertença de maneira autônoma.

O desenvolvimento de um amplo projeto social é, portanto, um dos maiores desafios para o resgate das potencialidades dos sujeitos do campo, e nessa perspectiva se espera com a educação profissional de base integrada que os jovens camponeses/as se tornem agentes da transformação social. É preciso uma escola que ensine os sujeitos a lidarem com a terra e com o meio ambiente de forma criativa, inovadora, por meio do conhecimento de valores éticos, morais, intelectuais, meios de convivência com o campo, em que os jovens possam adquirir os conhecimentos básicos e universais e isso justifica a necessidade de uma formação profissional que dê aos educandos/as a chance de escolher, o melhor caminho com vistas a uma formação verdadeiramente omnilateral.

As demandas da educação profissional no campo esbarram na ausência de uma educação que atenda de forma efetiva esses trabalhadores nessa modalidade, e isso além de ser um direito negado, contribui para o aumento do êxodo rural, pois esses jovens por não possuírem boas condições de vida acabam indo em direção às cidades em busca de educação e emprego, por isso a luta pela educação profissional no campo se fundamenta como direito resguardado, tanto pela Constituição Federal, quanto pela nova LDB (Lei 9394/96), que situam a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão, à educação geral-humana e ao trabalho.

O dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, ao respeito, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização... O Artigo 205 da Carta Magna cita ainda: 'A educação é direito de todos e dever do Estado e da família,

visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu progresso para o trabalho'. O artigo 39 da LDB no seu parágrafo único define que: 'O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador rural em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional'. (C.F, 1989).

De acordo com o § 1º do Art. 1º da LDB. "A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" e, neste sentido, fazer a luta por educação profissional em torno da formação dos sujeitos do campo é uma luta necessária. Do ponto de vista da concretude do objeto e de suas contradições, salientamos que tudo começou no dia 10 de outubro de 2011 quando cerca de 1.200 jovens estudantes integrantes do MST ocuparam as dependências da Secretaria da Educação do estado da Bahia tendo como pauta de reivindicações a construção de 20 escolas de Ensino Médio no campo, a criação de 8 turmas de curso técnico em agropecuária, a oferta de transporte escolar nos locais onde já se funcionavam escolas nessa modalidade, dentre outros. Este foi o primeiro movimento organizado em prol desta pauta realizado pelo MST em relação às demandas por educação básica de nível médio.

Neste sentido pode-se verificar que a partir dessa luta iniciada com os estudantes sem terra, a possibilidade de acesso ao Ensino Médio e técnico no campo ganhou concretude, sendo que tal fato se deu por meio de muitos embates e discussões com a Secretaria de Educação da Bahia em 2011, sendo que já foram construídas mais de 20 escolas em assentamentos, no entanto o grande problema pelo qual perpassa essas escolas e cursos técnicos diz respeito a falta de uma política estadual que leve em conta esse contexto de campo no qual muitos limites são postos, o que dificulta o atendimento a esses sujeitos.

A forma encontrada para fazer funcionar o Ensino Médio nos assentamentos foi a partir da criação de anexos, sendo que essas escolas mesmo criadas ficavam dependentes de outras estruturas que, em muitos casos, se encontravam nas cidades, como é o caso do Anexo do Cetep de Barra do Choça, que ofertam os cursos ora pesquisados. Essas estruturas, por serem anexas e não gozarem de autonomia financeira, pedagógica, recursos humanos, dentre outros, também ficam limitadas e na dependência dos encaminhamentos advindos da escola sede. Esse formato, mesmo possibilitando o acesso, em muito se constitui como um dos maiores limites em relação à qualidade, e isso certamente contribuiu para os problemas ora apresentados nas turmas.

Esses limites dialogam com os processos de precarização pelos quais perpassam a educação pública brasileira, em especial as poucas escolas existentes no campo que, devido à falta de cumprimento da legislação vigente, impossibilita processos de formação integral dos sujeitos. Por isso é preciso buscar a reflexão sobre o contexto histórico de inserção social dos

jovens do campo quanto ao êxodo rural, compreendendo a Educação Profissional no país, em especial o ensino agrícola integrado ao Ensino Médio, como um direito negado a esses sujeitos em sua grande maioria.

De acordo com essa experiência vivenciada e pesquisada e pelos limites postos pelas condições materiais e sociais de implementação de uma educação com base integrada, é necessário compreender que esta possibilidade de educação, dado as condições atuais postas, de ofensiva do capital em relação à educação dos trabalhadores, provoca a precarização dos currículos escolares, sendo que essas se associam à políticas estatais atreladas aos interesses empresariais que atuam para retirar direitos dos trabalhadores.

Por outro lado, é preciso a luta constante na defesa de uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores no seu processo de formação integral, e de forma contra hegemônica ao capital e, nesse caso específico, na perspectiva de uma educação profissional do campo, podendo incidir na produção familiar em que esses sujeitos estão inseridos, por uma nova matriz produtiva e baseada principalmente na sustentabilidade ambiental econômica e social, e que tenham a agroecologia como ciência e como fundamento de construção de um novo modelo sócio-produtivo e econômico no campo.

É sempre necessário reafirmar que a escola pública será, para muitos jovens, o espaço por excelência da sua relação com o conhecimento científico em todas as áreas. Portanto, a base de educação geral deverá ter por meta a universalização dos conhecimentos minimamente necessários à sua inserção na vida social, política e produtiva nas condições mais igualitárias possíveis, para o que a escola deverá propiciar situações de aprendizagem que permitam enfrentar, se não superar, as condições de pauperização cultural presentes na maioria dos jovens oriundos das camadas populares (KUENZER, 2001, p. 60).

A educação da classe trabalhadora do campo precisa ser forjada na luta diária pelo acesso e pela qualidade do ensino e, para isso, em cada espaço de luta é relevante afirmar o campo como espaço de vida e de convivência. Não basta apenas a formação nas séries iniciais, esta é preciso em todas as modalidades e a garantia do acesso irrestrito a educação profissional. Dizemos isso por que os excluídos da terra são, em grande medida, os que não tem acesso a educação nos dias atuais.

Entende-se que no caso específico do MST, e sua relação de demandas nessa modalidade de educação, podemos perceber que o movimento conseguiu com muitas dificuldades lutar e conquistar cursos em pelo menos cinco regiões do estado, com destaque aos cursos que acontecem desde o ano de 2009 no Centro Estadual de Educação Profissional

Milton Santos, na cidade de Arataca Bahia, que vem ofertando turmas em diversas modalidades e voltados para a cultura do cacau. Além dessa oferta, outras experiências vem sendo postas em prática no estado da Bahia em outros formatos, geralmente como escolas anexas, atendendo muito precariamente a formação dos estudantes, como é o caso do objeto ora pesquisado, que se dá no Centro Territorial de Educação Profissional (Cetep) que funciona no formato de unidade anexa no Centro de Formação Pátria Livre que, inclusive, no ano de 2018 passou a atender a modalidade PROEJA em regime de alternância.

4.1 CONTRADIÇÕES ENTRE A PROPOSTA DO PROEJA E A SUA IMPLEMENTAÇÃO: DOCUMENTOS E DIVERGÊNCIAS COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção partimos da necessidade objetiva de analisar as condições de acesso à educação profissional na modalidade PROEJA, bem como suas contradições postas no currículo e propostas pedagógicas desenvolvidas no CTA, sendo que, para isso, fizemos uso de análise em documentos, confrontando-os com a materialização do curso. Assim, enfatizamos que a organização da educação profissional ofertada pelo Governo da Bahia traz como proposta de atendimento educacional considerando realidades diversas e formas de atendimento diferenciados, sendo que em termos estruturais ele se dá a partir dos Ceteps, Ceeps, escolas anexas, escolas famílias agrícolas, colégios estaduais, dentre outros, que são unidades escolares que funcionam em espaços muitas vezes improvisados e afastados da escola sede, mas que estão interligados na forma administrativa e burocrática.

Ao analisar a matriz curricular do CTA, o plano de curso e as orientações metodológicas, salientamos que vários aspectos mencionados nos chamam atenção para as mudanças ocorridas que caminham para a precarização curricular e aligeiramento dos cursos de formação profissional, com destaque a carga horária obrigatória, a extinção de componentes curriculares em diversas áreas, principalmente de humanas e sociais, além do rebaixamento drástico do currículo. Nesse sentido, não é tarefa fácil transformar o vasto campo de ação-reflexão acerca da agroecologia na forma escolar, e isso traz o risco e limite de realizarmos tal tarefa de forma peculiar e considerando apenas aspectos introdutórios e superficiais da discussão, como visto na proposta do CTA proposto pela rede de educação profissional da Bahia.

4.1.1 CONTRADIÇÕES QUANTO AO CURRÍCULO

No curso a matriz curricular está organizada de forma a oferecer uma formação de base comum no processo de integração curricular, com componentes como filosofia, sociologia, geografia, história matemática, língua portuguesa, língua estrangeira, química, física, artes e biologia. Essas disciplinas visam à integração curricular do Ensino Médio ao ensino técnico profissional que, neste caso, é composto por uma base de formação dos sujeitos considerando os aspectos da agroecologia. Esse formato pode ser visto no quadro abaixo, como sendo a forma escolar que o CTA ganha a partir da proposta de formação.

Tabela 4: Ementa dos componentes curriculares do CTA

Componente curricular	Ementa (Resumo)
Gestão da Qualidade Segurança e Meio Ambiente	Estudos de boas práticas de segurança. Conceitos básicos associados à produção agrícola sustentável e como de minimizar os impactos ambientais. Acidentes do trabalho e doenças profissionais: causas, consequências, análise e legislação. Riscos ambientais: riscos físicos, riscos químicos, riscos biológicos, riscos ergonômicos e riscos de acidentes. Normas regulamentadoras. Proteção individual. Sinalização de segurança. Proteção contra incêndios. Comissão Interna de Prevenção de Acidentes CIPA.
Gestão da Propriedade Agro agrícola	Realização do planejamento técnico-econômico-financeiro e do desenvolvimento sustentável de propriedades agrícolas com ênfase na agricultura familiar. Gestão da propriedade considerando os aspectos ambientais, econômicos e sociais. A importância da economia solidária, das políticas públicas e da valorização das culturas regionais. Aplicação contextualizada das principais teorias de administração na gestão do empreendimento rural: empresa rural, produção familiar, cooperativas e associações rurais.
Educação, Legislação e Defesa ambiental	Estudos fundamentais da educação ambiental: histórico, conceito, princípios e práticas. Discussão e proposições sobre principais questões ambientais. Gestão de resíduos sólidos e efluentes. Engenharia genética. Ecossistemas locais/territoriais e posturas ecológicas para recuperação, preservação e manejo. Estudo da legislação para o meio ambiente.
Desenvolvimento Sustentável e Agricultura Familiar	Sistema de Produção Agrícola Familiar e sustentabilidade: articulações, convergências, limites de um campo de possibilidades e estratégias de inserção no mundo do trabalho local/territorial e regional. Consideração de aspectos econômicos, sociais, ambientais e culturais da atividade familiar. Organização social do trabalho e relações de produção na agricultura contemporânea visando o desenvolvimento socioeconômico com equidade.
Noções de Agricultura Orgânica	Estudos fundamentais da agricultura orgânica: histórico e importância para o meio ambiente, a vida saudável e a produção econômica. Caracterização e manejo das culturas no

	<p>sistema orgânico. Implantação de sistema integrado de produção como estratégia de sustentabilidade socioambiental. Medidas aplicadas na conversão do sistema convencional para o orgânico e influência no equilíbrio dos agroecossistemas. Fertilizantes orgânicos de origem animal e vegetal. Legislação e aplicação de normas e procedimentos para a produção e comercialização de produtos em sistema de cultivo orgânico. Certificação do sistema de cultivo orgânico.</p>
Fundamentos da Agroecologia	<p>Estudos fundamentais dos princípios agroecológicos da agricultura e da agropecuária: desenvolvendo consciência ecológica e contribuindo para o equilíbrio dos agroecossistemas. Estudo e análise das formas de agricultura: convencional e agroecológica. Cuidados adotados para conservação da biodiversidade. Sustentabilidade agrícola e agropecuária – produção agroecológica.</p>
Manejo e Conservação do Solo e Água	<p>Desenvolvimento da consciência ecológica favorecendo a sustentabilidade do uso dos recursos solo e água. Estudos fundamentais dos sistemas de preparo e práticas conservacionistas de caráter mecânico: cultivo em contorno, terraceamento, canais escoadores, estradas e carreadores. Técnicas de manejo cultural: sistemas de cultivo, rotação e consorciação de culturas (anuais, perenes e pastagens), integração lavoura-pecuária visando o menor impacto ambiental e econômico. Retenção e movimento da água no solo. Hidrologia de superfície. Estudos fundamentais da legislação ambiental para aplicação pelo profissional cidadão em questões ambientais correlatas: desertificação, salinização, poluição, resíduos urbanos. Aplicação dos conhecimentos técnico-científicos para recuperação de áreas degradadas.</p>
Culturas Regionais	<p>Identificação e valorização das culturas regionais, considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos. Integração entre culturas regionais e economia solidária. Descrição do contexto agrícola local e territorial com base nas características ambientais e socioeconômicas que viabilizam o melhor cultivo. Colheita e produtividade das culturas anuais, fisiologia e morfologia vegetais, características climáticas da região e do território de identidade, importância socioeconômica. Aplicação dos princípios de sustentabilidade no controle de doenças, pragas, plantas daninhas. Planejamento e execução da Colheita e Pós-colheita.</p>
Zootecnia no Contexto Agroecológico	<p>Histórico da produção agroecológica no Brasil. Análise e aplicação dos diferentes métodos de cultivo de acordo com características e necessidades econômicas, ecológicas e sociais do contexto. Introdução ao estudo das espécies zootécnicas. Comportamento e bem estar dos animais de interesse zootécnico. Identificação da cadeia dos alimentos agroecológicos e a questão da qualidade. Conhecimento e aplicação dos métodos de controle da qualidade no sistema agroalimentar. Técnicas de fiscalização da segurança alimentar na produção de alimentos de origem animal e vegetal. Avanços tecnológicos que permitem alternativas agroecológicas.</p>

-Desenho, Construções e Instalações Rurais e Estudos fundamentais das normas para construções rurais. Estudo dos materiais, elementos estruturais e partes complementares utilizados nas construções rurais. Técnicas ecologicamente sustentáveis aplicadas aos projetos de construção, ao planejamento, dimensionamento e manutenção de instalações rurais. Equipamentos necessários à ambiência das instalações, considerando conhecimentos gerais e características locais. Implantação de projetos de tratamento de efluentes das criações e dos resíduos de agropecuária. Realização de pequenos projetos de instalações rurais.

Tecnologia de Sementes e Vivicultura e Compreensão da importância das sementes – mecanismo de propagação das espécies e agente modificador da história humana. Estudos sobre as sementes - conceitual (botânico/funcional) - e estrutural (formação, estrutura, estágios de desenvolvimento e composição química). Orientações sobre construção, localização, manutenção e legalização de viveiros de mudas. Produção de mudas – uso adequado de substratos. Realização do controle fitossanitário sob a concepção agroecológica. Condições de produção e comercialização das sementes: campos de produção, inspeção, colheita, certificação e distribuição. Reconhecimento e avaliação dos processos referentes ao beneficiamento, armazenamento, conservação e comercialização da semente, visando propor soluções para questões econômicas que atingem o processo em si ou as partes envolvidas.

Mecanização Racional da Agricultura da Socialização de conhecimentos sobre tecnologias alternativas que aperfeiçoam os meios de produção do agricultor, através da utilização de tração animal, manual ou mecânica. Estudos fundamentais dos diferentes tipos de energia e como obtê-las: roda d'água, carneiro hidráulico, etc. Conhecimento e funcionamento dos principais equipamentos agrícolas: tratores, máquinas e implementos agrícolas. Manejo, manutenção e utilização no preparo do solo, plantio, condução de lavouras e beneficiamento. Uso do sistema de produção adequado, considerando sua manutenção e sustentabilidade ambiental (plantio convencional, cultivo mínimo e plantio direto). Projetos de mecanização.

Extensão Rural Estudo do histórico da Extensão Rural no Brasil e no Nordeste. Análise da nova Extensão Rural no Brasil: desafios, novos paradigmas e contextualização. O papel da Extensão Rural no desenvolvimento sustentável, abordando metodologias participativas e difusão das inovações tecnológicas. Análise dos modelos agrícolas, sustentabilidade socioeconômica, ambiental e fixação do homem no meio rural. Articulação entre relações de trabalho e educação no meio rural. Processos de comunicação e organização das comunidades rurais. Planejamento e avaliação de programas de extensão, considerando a qualificação humana e profissional. Compreensão histórico-crítica sobre a Revolução Verde. A

	problemática da pequena produção e propostas alternativas. Agricultura Familiar e Agroecologia.
Manejo Integrado de Plantas Espontâneas, Pragas e Doenças	Estudo conceitual de ecossistemas e agroecossistemas. Ação antrópica e consequências socioeconômicas e ambientais. Fatores econômicos e ambientais do controle de plantas espontânea e pragas. Aplicação dos instrumentos legais visando à proteção ambiental. Uso dos inseticidas – propriedades e resíduos no meio ambiente e nos alimentos. Métodos de combate à contaminação do homem e poluição do meio ambiente. Manejo integrado de pragas e plantas espontâneas.
Paisagismo, Floricultura e Projetos ambientais	Estudos fundamentais dos parâmetros para a realização de projetos paisagísticos e ambientais. Estudos fundamentais sobre impactos ambientais. Técnicas de análise do custo-benefício obtido a médio e longo prazos com a implantação de projetos ambientais. Legislação aplicada a projetos paisagísticos e ambientais. Importância da arborização e difusão da consciência ecológica nas comunidades locais. Importância econômica e social da floricultura. Técnicas de transporte e comercialização de flores e plantas ornamentais.
Fruticultura	<p>Importância da fruticultura de clima tropical. Técnicas de produção de mudas e manejo cultural das principais frutíferas de clima tropical no Brasil, no Nordeste e no território de identidade. Estudos fundamentais de cultivo: características climáticas regionais e territoriais.</p> <p>Planejamento de projetos frutícolas. Pesquisa das aplicações práticas do manejo e da qualidade no pós-colheita das frutas, avaliação da eficiência de fertilizantes, defensivos agrícolas e fitoreguladores. Certificação varietal e sanitária: sua importância numa fruticultura sustentável. A problemática das replantações e alternativas ecológicas. Preparação do terreno para novas plantações. Manutenção da fertilidade do solo, sustentabilidade e controle de infestantes. Tecnologia pós-colheita de frutos. Controle biológico e uso de tratamentos de baixa toxicidade.</p>
Olericultura	Estudos fundamentais das principais culturas olerícolas – origem, classificação botânica, principais espécies e características regionais que viabilizam o manejo. Importância econômica da olericultura. Sazonalidade da produção. Exigências nutricionais e adubação. Métodos e técnicas para implantação e manejo dos cultivos olerícolas. Principais doenças e pragas olerícolas e seu controle ecologicamente sustentável. Colheita, classificação e embalagem de produtos olerícolas. Técnicas agroecológicas na pós-colheita. Comercialização.

Fonte: Suprot/Ba.

A contradição posta no CTA em relação ao currículo, é que o mesmo se faz de forma superficial, com caráter introdutório, e que não possibilita o aprofundamento dos fundamentos da agroecologia como matriz produtiva e de organização alternativa de vida, embora fazer o enquadramento da agroecologia na forma escolar, e de forma instrumental, requer desafios maiores esforços teórico-prático no processo de ensino.

Contudo, esse currículo se apresenta na forma de disciplinas, como mecanismo facilitador de desenvolvimento da aprendizagem, a partir de certas práticas e conteúdos considerados essenciais para formação de técnicos em Agroecologia, no entanto, por si tratar de um tema de tamanha amplitude, com variações conceituais e marcadas por conflitos e disputas no campo da produção e organização da vida no campo, esse é um desafio no processo de formação dos sujeitos. Por outro lado, e pelos relatos obtidos, nos parece que os educadores não foram devidamente preparados para tal realidade, e para desenvolverem o currículo de agroecologia, faltando-lhes uma formação que considere o público jovem e adulto, sendo estes trabalhadores, que apresentam dificuldades diversas em permanecer na escola, e de conseguir concluir seus estudos, dado que, fora os limites do estado na oferta da política pública, já si tem as dificuldades dos próprios sujeitos por diversos fatores.

Dessa forma, a contradição expressa no currículo quanto a sua fragmentação nos remete para a necessidade de motivação uma nova práxis pedagógica, e dependendo da movimentação dos sujeitos e respeitando os referenciais e marcos normativos que garantem a educação do campo, e nesta perspectiva em diálogo com os educadores do CTA podemos verificar que para se garantir, minimamente, que os conteúdos essenciais no processo de formação em agroecologia fossem assegurados, o currículo necessitou ser ressignificado, o que pode ser comprovado a partir da fala de um dos professores entrevistados:

O currículo não atende as demandas de formação profissional em agroecologia e suas disciplinas não aprofundam os conceitos chaves para uma efetiva formação. Tivemos que em muitos casos fazer adaptações para que os alunos pudessem conhecer conceitos básicos como solo, fisiologia de plantas, biologia animal, agrotóxicos, dentre outros (PROFESSOR 1).

Esta observação quanto ao currículo também foi apontada pelos educadores do curso quanto a distribuição das disciplinas e as expectativas de formação a partir de tais componentes curriculares, de modo que esta análise corrobora com o seguinte depoimento abaixo:

Analisando o perfil profissional do aluno de conclusão do curso técnico em agroecologia, nota-se um caráter bastante técnico, com atuação ampla, desde

a produção agropecuária até no processamento de matérias-primas, na operação de máquinas e na certificação. Porém, analisando as disciplinas de formação profissional, apenas 38% da carga horária é dedicada a assuntos técnicos, sendo que essas disciplinas não abrangem todos os assuntos relacionados ao perfil do aluno de conclusão. Grande parte da carga horária do curso (62% da carga horária total) é dedicada a disciplinas que não são técnicas, relacionadas a questões sociais, políticas e culturais da agroecologia, que também são importantes, mas não deveriam sobressair das disciplinas técnicas. A sugestão é diminuir a carga horária das disciplinas não técnicas, reorganizando as disciplinas e aumentar a carga horária para as disciplinas técnicas para no mínimo 65% da carga horária total, inserindo disciplinas relacionadas ao manejo integrado de pragas, culturas regionais, mecanização, irrigação, processamento de alimentos e certificação (PROFESSOR 2).

O depoimento acima, embora detalhe o que seria esta redistribuição do currículo proposto na matriz do CTA, sendo que na visão dos educadores os alunos deveriam ter mais disciplinas de base profissional e técnica e menos disciplina de base comum e formação geral. Neste sentido tanto a fala da educadora quanto a análise mais precisa da matriz curricular nos possibilita perceber que há uma distribuição desigual entre os conhecimentos de base técnica em relação aos de formação geral. Também ao fazer esta análise verificamos que os conhecimentos de base profissional são considerados pelos educadores, mais importantes e relevantes no processo de formação dos sujeitos do que os de base comum, denunciando assim o caráter de unilateralidade e estreitamento desta formação.

Há também por parte dos educadores uma dificuldade de compreender o verdadeiro sentido da proposta do PROEJA, materializada na forma do CTA, no que tange a perspectiva de integração curricular, em função disso, os mesmos apresentam graus de dificuldades e operacionalização desse currículo.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio relacionado a superação desta dicotomia orientam que:

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (BRASIL, 2012, p. 40).

Neste sentido, quando educadores, educandos e escola, de maneira geral, não conhecem a qual proposta deve-se fundamentar a prática pedagógica, e com isso faz a opção

pela adaptação e improviso, contribui para processos formativos excludentes e que denuncia o descaso com a formação dos trabalhadores, como afirma Kuenzer (1997), quando diz que:

A classe trabalhadora, por sua vez, mesmo que participe do processo de produção do conhecimento através de sua prática cotidiana, fica em desvantagem a partir do momento em que, historicamente, não tem tido acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhe permitiram a sistematização de um saber articulado ao seu projeto hegemônico (KUENZER, 1997, p. 28)

Dado o exposto, percebemos a dificuldade de uma falta de junção mais sistematizada, da teoria com a prática no conjunto das aulas, sendo a expressão de um saber dividido, fragmentado, necessitando de uma práxis pedagógica que possa assegurar a integração curricular associado ao fazer pedagógico da escola prezando pelo conhecimento científico e tecnológico e considerando a necessidade de formação omnilateral dos sujeitos. Os problemas decorrentes do CTA também são oriundos da própria estruturação do sistema escolar público no Brasil, também como uma estratégia de desintegração da escola, assumindo o discurso da flexibilidade e empregabilidade. Embora a matriz curricular do CTA sinalize para uma formação integrada à educação profissional, na sua execução não foi possível avançar nesta interlocução, por não ocorrer às mediações necessárias com os fundamentos propostos no curso.

Quanto ao debate da agroecologia, como fundante neste processo de formação, se constituindo como uma nova forma de estabelecer a relação entre educação e trabalho no campo, podemos observar a partir da ementa do CTA que esse ocorreu apenas como introdução ao processo de formação dos sujeitos com a construção de conhecimentos por vezes superficiais, desassociados do mundo do trabalho e das técnicas e exigências necessárias ao processo e formação. Essa ementa constitui a base de formação nesse curso, contudo, dado o amplo debate necessário em torno da agroecologia e das limitações postas nas contradições da materialização desta oferta no espaço pesquisado, o não cumprimento de tais ementas em sua integralidade foi um grande complicador ao processo de formação do curso, embora não possamos mensurar aqui o grau de aplicabilidade das mesmas, ou mesmo o nível de conhecimento que possuem os educadores acerca do tema agroecologia.

É preciso salientar que a educação profissional ofertada pelo estado passou por mudanças significativas e, dentre essas, está à aprovação das diretrizes curriculares da educação profissional que em tese possuem uma perspectiva de formação integrada como podemos ver nas informações das ementas do CTA na modalidade PROEJA, e que deveria ser

posto em prática na sua integralidade, contudo, e de acordo o que tem sido esses cursos no contexto real de sua implementação, há profundas contradições entre o que está exposto nos documentos de orientação pedagógica e o que realmente acontece no interior das escolas.

Portanto, de acordo com a matriz curricular do CTA, podemos verificar na sua proposição formal e a partir das orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por meio da Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (Suprot), que esta traz em sua proposta uma perspectiva de educação em nível médio com vistas à formação integrada, dado que faz a junção entre aprendizagens técnicas e específicas associadas, levando em conta os componentes curriculares da Base Nacional Comum. No entanto percebemos que existem contradições entre o que é proposto no currículo e o que é executado na prática do CTA, e isso fica evidente na realidade concreta dos processos formativos, com destaque para dificuldades de execução mínima desse currículo, quanto as disciplinas, as orientações de estágios, relação teoria e prática, aulas de campo, dentre outros, que ocasionam processos de formação deficitários, de modo que na experiência do curso nem sempre a relação teoria-prática se estabelece no fazer pedagógico desses processos formativos.

4.1.2 CONTRADIÇÕES DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E AS PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO

Nesta seção faremos uma análise da prática pedagógica do CTA, através da matriz curricular, e posta em prática no processo de formação, observando que nessa proposição existe certa preocupação em preparar os sujeitos para o trabalho mais do ponto de vista laboral, em que os sujeitos apreendam técnicas simples, rápidas, considerando a execução das atividades profissionais, compreendidas e apreendidas também a partir dos estágios de observação e participação. Esta matriz começou a vigorar nos cursos técnicos no estado da Bahia a partir de 2012 e perdurou até 2017, quando foi editada uma nova matriz curricular para os cursos, considerando inclusive a necessidade de organização das turmas em alternância e pensando nas várias modalidades inclusive a do PROEJA, voltada mais para o público Jovem e Adulto e em situação especial ou de vulnerabilidade financeira, social e para as populações do campo.

Nesse sentido as orientações que visam à integração do currículo na perspectiva do diálogo com as diversas áreas do conhecimento, tanto as de base comum quanto as de formação técnica e profissional, são cada vez mais relegadas a formação precária dos sujeitos, justamente como propõe o modelo do capital e nessa perspectiva fazendo uma comparação e

análise das matrizes curriculares verificamos que essa teve uma redução de carga horária de 3.320 horas/aula tendo como referência o ano de 2012, para apenas 2.520 horas/aula no ano de 2017/2018, isso decorrente do pós-reforma do Ensino Médio e isso certamente implicará na qualidade da educação ofertada sendo totalmente contrária e aquém das possibilidades de formação humana integral dos sujeitos, pois isso significa menos tempo de formação em consequência ao ajuste curricular e precário do currículo.

Partimos do pressuposto de que essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização - fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Em contraposição a esse modelo Mészáros (2005) afirma que é necessário “libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal [...]. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital” (MESZAROS, 2005, p. 13). Por outro lado, essa atitude demonstra que a qualidade da educação não está sendo levada em conta, pois com menos carga horária de formação dos sujeitos, a educação será deficitária, rápida e excludente, perdendo de vista a dimensão técnico-profissional e humana da formação.

A Categoria Curricular presente no bloco dos componentes curriculares da FTE é dividida da seguinte forma: i) Contextualização, composto por componentes que fazem relação com o processo histórico e social à luz das necessidades humanas e das transformações da sociedade; ii) Fundamento, conjunto de componentes voltados para os conhecimentos de base essencial, que tratam da razão de ser de determinado curso, área de conhecimento, ou profissão; iii) Tecnológicos, estão os componentes que favorecem os resultados práticos no desempenho da profissão, expressam-se no contexto socioambiental, econômico e contribuem com as transformações da realidade conhecida; e o iv) Instrumental, onde os componentes desta categoria estimulam o desenvolvimento de habilidades para execução dos conhecimentos técnicos, tecnológicos e científicos de forma articulada para que assim possam promover o encontro entre teoria e prática. Proporcionando assim, para os estudantes, conhecimento e diálogo com o curso técnico da sua escolha, sabendo da sua importância histórica e as possibilidades de inserir-se no mundo do trabalho (GÓES; DUARTE, 2013, p. 4).

Embora esses cursos se proponham a oferecer uma educação pensando na junção das habilidades técnicas com o mundo social e do trabalho, o que podemos perceber é que da forma que tem sido ofertada a educação profissional, do ponto de vista de sua articulação curricular, tende oferecer com mais prioridade o currículo de base profissional, deixando de lado a base comum dos conhecimentos gerais que poderiam proporcionar aos sujeitos uma formação mais abrangente, perdendo assim a sua dimensão de integralidade. Isso denuncia o caráter dualista da escola que segundo Kuenzer (1997, p.14) “mantem a separação entre educação e formação profissional como expressão da divisão entre *‘trabalho intelectual’* e *‘trabalho manual’*”.

A contradição posta quanto à relação teoria e prática é que esse modelo de formação disponibilizado aos trabalhadores apenas reafirma a desigualdade e a contradição da relação entre trabalho e educação, e sendo estes sujeitos formados com currículo diferenciado ao mesmo tempo estes “são preparados para exercer funções diferenciadas - intelectuais ou manuais - na hierarquia do trabalhador coletivo” (KUENZER, 1997, p. 15).

Em muito, esse discurso se origina da chamada Teoria do Capital Humano¹⁴ que vê baixa produtividade nos processos educativos e para isso os sistemas precisariam adequar a formação com vistas a racionalização da relação entre trabalho e educação, em virtude das novas demandas do mercado de trabalho que exige um tipo de trabalhador produtivo e que se adequa as reais e necessidades do sistema produtivo. Em Frigotto (2017, p. 358) vamos ver que “a ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado”. Ou seja, esse processo de formação se constitui apenas para a formação unilateral de força de trabalho.

O que caracteriza portando, a relação entre educação e trabalho até este período é a inexistência de articulação entre mundo da educação que deve desenvolver as capacidades intelectuais independente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Esta desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema

¹⁴ A noção de ‘capital humano’, que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um campo disciplinar – economia (política) da educação –, explícita de forma exemplar as duas razões anteriormente expostas sobre a especificidade do conhecimento nas ciências sociais e humanas. Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2006).

educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe (KUENZER,1997, p. 15).

O desafio da educação, para além do capital, é que esta supere esta lógica de dualidade e exclusão, e para isso requer a compreensão de que o conhecimento não pode ser construído de maneira profunda, sem esta dimensão de integração da formação profissional, compreendendo a aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, vinculados à realidade concreta dos sujeitos. Nesse sentido, podemos relacionar os resultados de pesquisa com as contradições que se apresentam no contexto educacional atual, uma vez que o modelo de educação profissional ora posto em prática corroboram para formação dos sujeitos nos moldes anteriormente citados.

Por outro lado, e tendo em vista aspectos observados, afirmamos que a proposta de educação profissional posta em prática no contexto pesquisado traz as contradições e retrocessos semelhantes a aqueles advindos da reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, e transformada na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Quando orienta que “no que tange a educação profissional, o currículo dos cursos passará por uma atualização e reorganização para atender ao itinerário formativo, contemplando os arranjos produtivos locais e territoriais” (BAHIA, 2018, p. 11). Dado o exposto observamos que essa proposta já atende o disposto na nova LDB após a reforma do Ensino Médio quando diz que:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Assim, a proposição de educação profissional do estado da Bahia, que até o presente momento tinha certa preocupação em adotar no currículo uma proposta de educação integrada, agora passa a orientar diretamente a suas escolas e unidades de formação a adotarem e refazerem suas demandas de acordo as características de cada localidade e território. Podemos perceber esses retrocessos tanto no que se refere à carga horária total dos

cursos quanto na reorientação dos “itinerários formativos¹⁵”, voltados para arranjos locais e com ênfase a profissionalização compulsória dos sujeitos. A expansão do atendimento da educação profissional, para os diversos municípios, inclusive para o campo, como é o caso das demandas do MST não vem acompanhado da devida qualidade, colocando em questão esses processos de formação e sua dificuldade de proporcionar um Ensino Médio que de fato seja integrado em sua totalidade.

Por outro lado Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirma que:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

Acreditamos que a vinculação da educação básica de nível médio profissional nessa perspectiva dos itinerários formativos, tende apenas a oferecer formação aligeirada e superficial aos sujeitos, visando uma formação que possa vir a atender as demandas mais simples do mercado de trabalho, negando a estes sujeitos, por sua vez, a possibilidade de acesso a uma educação propedêutica e com perspectiva de integração. A proposição de uma educação por itinerários formativos não atende as expectativas de formação dos trabalhadores em sua totalidade. Essa mesma educação deve estar associada ao processo de universalização e elevação de escolaridade em todos os sentidos como condição essencial a superação dos limites postos pelo capital.

Tais contradições se fazem presentes na materialização do CTA, uma vez que podemos verificar que tal política de acesso vem se constituindo como um desafio em todos os sentidos, dado que o mesmo contou apenas com uma infraestrutura mínima de sala de aula para funcionamento. Por se tratar de um curso na área agrária, se exige certa estrutura de

¹⁵ A expressão ‘itinerário formativo’, no nível macro, refere-se à estrutura de formação escolar de cada país, com diferenças marcadas, nacionalmente, a partir da história do sistema escolar, do modo como se organizaram os sistemas de formação profissional ou do modo de acesso à profissão. As bases organizativas dos currículos, se contínuas ou modulares, definirão, em parte, os tipos de ‘itinerários formativos’ que podem ser seguidos pelos estudantes, em coerência com a organização e as normas dos sistemas de ensino e de formação profissional. O princípio da continuidade é próprio do currículo. Ele significa que a estruturação dos sistemas de ensino e a programação das atividades educacionais devem garantir o progressivo avanço do aluno no seu processo de aprendizagem e escolarização, evitando-se interrupções e repetições de conteúdos e de experiências. Significa também permitir que não haja divisões que impeçam o educando de dar continuidade a seus estudos, a cada etapa vencida, não comprometendo, assim, as perspectivas de uma formação permanente e ao longo da vida. Nesse sentido, a organização curricular, quer seja em séries, quer em ciclos ou módulos, pode e deve preservar esse princípio (RAMOS, 2009). Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>>.

laboratório, área de experimentos, áreas de visitação, dentre outros. Essas condições ou a falta delas limitou o andamento do curso e uma série de situações se apresentam como problemas tanto no âmbito pedagógico quanto administrativo, contudo essa foi à forma que se conseguiu para fazer funcionar os cursos, estratégia esta usada pelo estado em vários lugares do estado da Bahia, que expande os cursos, no entanto dificulta a qualidade dos mesmos.

4.1.3 CONTRADIÇÕES ENTRE A PROPOSTA DO MST E A MATERIALIZAÇÃO DO CURSO

O MST possui uma proposta pedagógica orientada por princípios filosóficos e pedagógicos, em tese deveria servir de base para estes processos formativos escolares, com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas inclusive aquelas oriundas do CTA, e isso nos remete para a necessidade de pensar na formação humana em uma perspectiva emancipatória, e considerando os limites postos pelo capital e as necessidades de se avançar no projeto histórico de transformação da sociedade que não foram perceptíveis em sua totalidade uma vez que tais princípios projetam para a construção da educação dos trabalhadores.

O MST defende o princípio da “educação para transformação social”, entendendo que a escola, embora seja um espaço de dominação capitalista, estando esta em constante disputa, e os trabalhadores precisam construir estes espaços de formação que possibilitem uma profunda transformação social.

Um segundo princípio defendido neste contexto de luta é a “*educação para o trabalho e a cooperação*”, considerando que a ideia de cooperação nesta perspectiva de exploração capitalista foi substituída pelo individualismo, pelo egoísmo e pelo mundo do eu e, neste sentido, se faz necessário uma educação que estimule o trabalho cooperado, resgatando o sentido coletivo do ser e das relações sociais, pois é só nessa perceptiva coletiva que a sociedade poderá avançar e ter êxito contra o modelo e dominação capitalista e o processo de formação precário nas escolas. Esse se associa a necessidade de integralidade da formação humana e é defendida em um outro princípio filosófico do MST quando defende uma “*educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*” tendo em vista a necessidade superação da formação unilateral, e com vistas apenas a atender as demandas do mundo do trabalho impostas pelo modo capitalista de produção e, neste sentido, reafirma a formação dos sujeitos considerando sua omnilateralidade e formação em todos os sentidos.

Além de propor uma educação que possibilite a construção de “*valores humanistas e socialistas*”, como modelo de superação da sociedade capitalista sendo a “*educação um*

processo permanente de formação/transformação humana” em todos os sentidos. Para além da proposição de princípios filosóficos o MST também propõe princípios pedagógicos que devem orientar mais diretamente as práticas pedagógicas nas escolas.

Fazendo uma relação com o objeto pesquisado podemos perceber a necessidade de se avançar na consolidação de tais princípios na práxis pedagógica do curso considerando as contradições do objeto pesquisado e a necessidade de avançar no processo formativo. Estes princípios referem-se ao jeito de fazer e de pensar a educação, sendo estes princípios fundantes do processo formativo e que deveriam fazer parte da integralidade do curso com destaque ao primeiro princípio pedagógico que é a *“relação entre prática e teoria”*, nos processos educativos de maneira geral, especialmente para a educação básica de nível médio-técnico. O MST entende que é preciso a defesa de princípios e diretrizes de orientação, dado o contexto pelos quais essas demandas estão inseridas e das dificuldades de avançar na relação à educação, trabalho e formação humana integral dos sujeitos. Assim, ao defender o princípio de que na educação precisa existir uma relação concreta entre *“prática e teoria”* estamos entendendo que nos processos educativos escolares defendidos e organizados a partir das lutas dos MST esse princípio se constitui como fio condutor que possibilita a práxis educativa mediados pelo conhecimento científico e pelas situações práticas/concretas.

Um segundo princípio pedagógico é a defesa da *“combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação”*, dado que a proposição do curso contradiz com tais princípios quando em muito essa formação consegue atingir graus elementares de ensino, mas que na sua totalidade não prepara os sujeitos para a vida real, cotidiana e com a dimensão de totalidade das relações sociais. Esses saem dos processos formativos com certa qualificação técnica, mas tendo em vista todos os limites já postos anteriormente, esta se dá de forma precária. Por outro lado, os processos de ensino e de capacitação também se constituem como um dos fundamentos do PROEJA que visa não apenas a formação básica de nível médio, mas associado a isso visa propiciar a formação profissional.

Os princípios do MST que defende a *“realidade como base da produção do conhecimento”* é um outro princípio importante que orienta a prática pedagógica, e que deve estar inserido na proposição curricular do CTA, contudo o que podemos verificar é que o curso teve um currículo verticalizado e pensado a partir da institucionalidade da SUPROT e que não condiz muito com as necessidades reais e formativas dos sujeitos.

A defesa de *“conteúdos formativos socialmente úteis”* nos diz que é preciso defender uma escola com conteúdo, que tenha vinculação prática com o processo formativo dos

sujeitos possibilitando-lhes uma formação que tenha sentido, e que possa vincular-se aos processos de transformações e mudanças no contexto do campo.

Para o MST a “*educação para o trabalho e pelo trabalho*” é o princípio que pode possibilitar a inserção dos sujeitos considerando o processo pelo qual se forma e se transforma, dado que defender a escola do trabalho se constitui como um fator de mudanças nesse contexto, em que as relações capitalistas sucumbem esta possibilidade por intermédio do trabalho alienado e precarizado. A escola do trabalho e pelo trabalho é o que pode proporcionar aos sujeitos uma maior dimensão das relações sociais e das contradições postas em relação ao capital.

Por outro lado, o MST também orienta como princípio o “*vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos*” uma vez que não podemos separar a educação dos processos políticos gerais, no qual a escola está inserida, e são pelos rumos ou disputas políticas que podemos construir uma educação que atenda os trabalhadores do campo e da cidade.

O trabalhador é sujeito do processo educativo. Aprende ensina com o saber da vida e com e nas lutas sociais. (...) A escola formal não é o único espaço formativo. O trabalhador se educa nas lutas de sua classe, na defesa de seus direitos, nas mobilizações políticas da sociedade, no sindicato, na igreja, no partido político, na comunidade em que vive e no trabalho que realiza. Formação integral, ontológica e omnilateral, todas as dimensões do ser humano (MOLINA, 2001, p. 5).

Também faz parte da defesa do MST como princípio, o “*vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos*”, sendo uma necessidade nesse contexto de lutas desenvolvidos pelo MST e uma forma de perceber que os fatores econômicos na sua grande maioria são determinantes do processo educativo. De outro modo, a escola acaba agindo em benefício dos interesses econômicos do capital, na perspectiva de formação de um tipo de sujeito que atenda as suas demandas de trabalho das mais degradantes possíveis, logo em um país com mais de 13 milhões de desempregados, não temos o direito de achar que a educação não é fundante na consolidação de uma nação soberana e justa para todos. São também por fatores econômicos que temos modelos de escolas diferentes.

A este respeito Ciavatta (2005) afirma que:

A divisão das classes e frações de classes sociais e, conseqüentemente, a apropriação diferenciada dos bens produzidos socialmente não um problema apenas brasileiro. Mas em uma sociedade como a nossa, com alto grau de desigualdade social e que não universalizou a educação básica (fundamental

e média), as diferenças sociais são mais marcantes, e é mais extensa e mais profunda a reprodução da desigualdade, no fenômeno da dualidade social e na estrutura dual da educação (CIAVATTA, 2005, p.10).

Na perspectiva de educação defendida pelo MST a questão da cultura é um fator também de suma importância, no sentido de que é preciso construir nos sujeitos uma consciência cultural de país e de luta, para além da sociedade aparente a qual vivenciamos em que o capital impõe formas de alienação e massificação cultural que retira qualquer possibilidade de vínculo entre a cultura e a educação de maneira geral.

Em Gramsci (1981) observamos que:

Os empresários -- se não todos, pelo menos uma elite deles -- devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe: ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os "prepostos" (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores a fábrica. Pode-se observar que os intelectuais "orgânicos", que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, "especializações" de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (GRAMSCI, 1982, p. 3).

Dizendo isso precisamos reafirmar que a classe trabalhadora também precisa formar seus quadros orgânicos e dirigentes para o processo de lutas e disputas que existe no interior da escola e da sociedade como um todo, e isso só será possível com gestão democrática do conhecimento, auto-organização dos sujeitos em uma perspectiva de mudanças e, conseqüentemente, na apropriação da pesquisa como mecanismo de disputa de hegemonia na sociedade. Para tanto, esses sujeitos em processo de formação precisam entender que é pela pesquisa que podemos avançar a patamares mais elevados de conhecimentos e saberes, sem desconsiderar que a empiria é parte fundamental neste processo.

Aqui a contradição fundamental que se apresenta é que mesmo o MST defendendo um modelo de escola com perspectiva integrada, isso considerando suas experiências citadas anteriormente e possibilidades pedagógicas de construção, com referenciais da educação do campo, contudo na prática estes avanços são tímidos e demonstra o quanto é desafiador e necessário defender modelo de educação básica no campo que considere as especificidades dos sujeitos que nele vivem e trabalha, sendo essa formação construída na luta cotidiana.

Enfim, considerando as práticas e as contradições postas e salientamos a necessidade de reafirmação de tais princípios alinhados a proposta de formação a partir do PROEJA como

instrumento necessário a formação dos sujeitos em uma perspectiva ampla, aberta, humana, e acima de tudo, que lhes possibilite construir um mundo a partir da lógica de destruição do capital. Eis o desafio de construir uma escola democrática e livre para todos.

4.1.4 CONTRADIÇÕES QUANTO A POLÍTICA PÚBLICA E A QUALIDADE DO ENSINO: O QUE PENSAM OS SUJEITOS?

Dada a precariedade da oferta do curso, o mesmo não ofereceu as condições mais básicas de funcionamento, tais como laboratórios, espaços para aulas práticas e estágios, desenvolvimento de vivências que propiciaram aos sujeitos uma formação precária a revelia da proposta inicial do próprio PROEJA quando defende o sentido da inclusão, das discussões entorno do trabalho como princípio e educativo, dentre outros. No que concerne à gestão o curso contou, inicialmente, com uma coordenação pedagógica, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado, com vistas a fazer o processo de acompanhamento e, só em 2015, foi nomeado um vice-diretor para fazer o processo de gestão das turmas. Como já mencionado pelo fato de o curso funcionar em uma unidade anexa, esse se articulava com a escola sede (Cetep) para dar os encaminhamentos necessários ao andamento do curso.

Podemos perceber e reafirmar esses aspectos contraditórios da materialização do CTA, considerando seus aspectos técnicos e operacionais, quando na oportunidade entrevistamos o professor responsável pela parte de coordenação das turmas de modo que o mesmo trouxe contribuições à pesquisa, sendo significativas para uma maior compreensão do funcionamento global das turmas, dado que o questionamento principal foi justamente sobre as condições de funcionamento e possíveis limitações pedagógicas, administrativas, estruturais e outras, de modo que, segundo relato:

O curso de Agropecuária e de Agroecologia – modalidade de Educação Profissional em Educação de Jovens e de Adultos – PROEJA, ambas sob direção do Centro de Educação Profissional de Vitória da Conquista – CETEP/VC, funcionaram no Assentamento Cangussu e em Pátria Livre. Ambos localizados em Barra do Choça – BA, no prédio escolar da unidade de ensino de Ensino Médio, Escola Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo. Se deu por articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a qual apresentou demanda de matrículas por meio de representante de direção estadual, com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e com o CETEP/VC, escola de cunho territorial que pode abranger dentro do território de identidade municípios que requeiram instalação de cursos (CPP, 2018).

Além da problemática de falta de estrutura, que certamente foi um dos maiores limitadores ao funcionamento do CTA, também questionamos sobre a disposição por parte do estado de recursos humanos e materiais necessários para o funcionamento do curso e, nesse sentido, descobrimos que o estado dispunha de merenda escolar, transporte intracampo, professores da área comum e profissional, material didático e auxiliares de serviços gerais, além de um vice-diretor autorizado pela Secretaria de Educação do Estado para os serviços de coordenação e acompanhamento. Já as demais necessidades do curso provinham das escolas municipais de Barra do Choça, que pelo fato do curso funcionar no mesmo espaço, faziam a parceria e ajuda em todos os sentidos.

Dialogamos também com os alunos sobre o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico e, segundo os relatos obtidos, verificamos que os mesmos se deram de forma peculiar quanto às aulas práticas do curso, que, segundo o relato da coordenação, obteve a seguinte forma:

As aulas práticas foram realizadas conforme orientação do professor que se dispôs a realização da aula de campo, com custeios inteiramente próprios dos estudantes e professor. E os estágios, foram realizados com acompanhamento de supervisor local, sem a presença específica de algum professor no local de estágio, por conta da incompatibilidade de presença no turno oposto do profissional da escola, haja vista que o curso ser noturno. Assim, ficava inviável a participação do professor nos turnos opostos, por terem afazeres remunerados em outras instituições (CPP, 2018).

Diante disso, um outro limitador do processo de formação dos sujeitos foi em relação aos estágios e aulas práticas, em função de trabalharem durante o dia, tanto no campo, quanto na zona urbana em empregos diversos. De modo que como alternativa a tal problema, as aulas práticas foram improvisadas com ajuda de iluminação artificial e funcionaram em terreno da escola durante o turno noturno. Também houve aulas práticas nos espaços de laboratórios da escola sede, em fazendas locais, nos lotes do assentamento, dentre outros. As aulas, na sua grande maioria, eram marcadas para o período diurno e não contavam com a totalidade dos alunos, em função dos mesmos estarem trabalhando ou mesmo da falta de transporte para deslocamento.

Mesmo com enormes dificuldades de acesso e acompanhamento os estágios ocorreram em fazendas locais, associações, cooperativas, no setor público, dentre outros, sendo que um professor do curso também tinha a responsabilidade de acompanhar e orientar os alunos neste processo de inserção e, ao término do estágio, emitir um parecer que deveria servir como instrumento de integralização do curso. Essa situação contradiz o proposto na matriz

curricular do curso, quando defende o estágio e as práticas como requisitos fundamentais para o processo de formação e isso certamente impactou na formação integral destes sujeitos, o espaço em que eles vivenciavam e participavam no curso era apenas no horário noturno, salvo alguns momentos em que conseguiam realizar aulas práticas com a maioria dos estudantes.

Outro questionamento feito à coordenação do curso foi sobre a responsabilidade e direcionamento do curso e as atribuições que cada um desenvolvia no mesmo, de modo que ficou evidente que da parte dos sujeitos da localidade e de uma possível interferência no currículo de acordo as necessidades da própria comunidade. Percebe-se que esse currículo permaneceu inflexível, pois não houve alterações e os professores exercitaram prontamente o currículo direcionado pela escola sede sem nenhum tipo de diferenciação em relação às demandas locais e as aspirações dos sujeitos daquele espaço. A esse respeito Kuenzer (1997, p.48) afirma que “a educação sendo distribuída desigualmente, amplia ao invés de diminuir as desigualdades sociais.

A análise desenvolvida por Kuenzer (1997, p. 32) evidencia a forma como tem se dado a relação entre educação e trabalho que

[...] a constatação da sua impossibilidade real de acesso ao saber socialmente produzido de modo geral, e ao saber imediatamente relacionado ao trabalho, de modo específico, em função do caráter seletivo e excludente, tanto no sistema de ensino, quanto das instituições de formação profissional.

Constatamos que a prática pedagógica desenvolvida no CTA também vai de encontro aos princípios da educação do campo, da LDB e das diretrizes operacionais da educação do campo por meio da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que, dentre outras coisas, assegura aos sujeitos do campo as seguintes dimensões definidas neste artigo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Percebemos que essa experiência, até então, foi feita mediante a oferta de uma educação profissional do campo sem ouvir as reais necessidades e anseios dos sujeitos do processo educativo, com suas dificuldades, desafios, situações de trabalho e fundamentalmente suas possíveis contribuições para a construção de uma educação minimamente vinculada as questões que envolvem as suas demandas sociais.

Outro questionamento feito para a coordenação do curso foi qual seria o seu entendimento a respeito do Ensino Médio integrado bem como a possibilidade desta integração a partir de um curso na modalidade PROEJA, ofertado em turno noturno para jovens e adultos. De modo que tivemos como resposta:

É uma excelente alternativa a sociedade contemporânea, que requer estudos que envolvam as áreas de conhecimento secular com áreas técnicas afins de cada formação profissional. O interesse e envolvimento do estudante com as aulas é bem maior e mais proveitoso, porque veem com mais praticidade aquilo em que se estudando em sala de aula. Entendo que o Ensino Médio regular, apesar de sua função como disseminadora e produtora de conhecimento, por muitas vezes o interesse em estudar dos alunos e das alunas se perdem em meio a aulas enfadonhas e conteúdo maçante, que perdura um ano inteiro, ao invés de se restringir a conteúdos semestrais como do Ensino Médio integrado, em que todos se envolvem com mais afinco no conteúdo trabalhado (CPP, 2018).

De certo modo podemos perceber uma boa compreensão acerca do processo de educação e ensino integrado, embora essa não tenha sido uma realidade no curso em questão, o que certamente nos remete a pensar que para se fazer uma educação de base curricular integral, não basta apenas a boa ideia, antes é necessário a criação das condições materiais e conceituais e que se façam presentes uma vez que é na soma dos fatores estruturais, pedagógicos, financeiros dentre outros que as opções de mudanças ocorrem.

Perguntamos também a coordenação do curso sobre quais os pontos de contradições e tensões e quais outros aspectos gostariam de discorrer. Os pontos centrais das tensões podem ser assim elencados:

Envolvimento com equipe gestora na sede; b) Reconhecimento da SEC do poder da vice direção de um anexo do campo, haja visto que este tem ligação direta e mais presente com os estudantes c) Autonomia da unidade em decidir questões que envolvem os cursos do anexo, em que a vice direção não participava ou mesmo não levada em consideração. d) A unidade anexo pertencer um local, no campo, num assentamento rural, distante mais de 20km da sede, e não atender a infraestruturas que forneçam condições de cumprimento de calendário letivo, como exemplo o transporte dos professores, que em maior parte do tempo se via sem pagamentos de

combustíveis, assim como as condições péssimas da estrada de chão – ou seja, os poderes públicos municipais e estadual recebiam no mercado de trabalho os estudante formados nos cursos mas não davam condições para que houvesse uma educação de qualidade. e) A relação de cobrança que o MST, por meio da direção regional de educação, tinha com a vice direção diretamente, e este em contrapartida corresponder através da participação nas reuniões do coletivo, mas quando estava relacionado com a SEC e com a unidade sede, por vezes não era correspondido. As relações de poder são muitas vezes condicionadas a ambientes e aculturas locais, da direção e do corpo de professores, e assim entra em conflito com “novidades” que surgem e não são bem recebidas. O processo de confiança é conquistado com tempo e com relação honesta e transparente, daí demanda tempo. f) A burocracia emperra muitos dos processos administrativos. A vontade de estudar e de aprender do educando se esbarra em o professor conseguir alcançar o êxito de suas aulas, mas sem infraestruturas que condicionem o sucesso o desânimo se torna evidente nas turmas. Assim, a última turma matriculada em 2016, que iniciou com 37 matriculados, está em conclusão em 2018 com apenas 7 alunos. Tudo por conta do descaso da Secretaria de Educação do Estado da Bahia em atender as exigências mínimas necessárias para funcionamento do anexo Cangussu em Barra do Choça. Assim, se pode afirmar categoricamente, que o governo Rui costa fechou unidade de ensino em prol de organizar financeiramente o atendimento ao serviço de educação – o planejamento estratégico e financeiro vem em primeiro lugar. Por aí se entende, inclusive, uma parte do desânimo de se continuar como vice-diretor deste anexo (CPP, 2018).

Essa última fala do membro da coordenação local do curso é esclarecedora e orientadora de como se deu o atendimento do estado em relação à implementação do curso no assentamento. Dentre os principais problemas o que aparece de fundo, e será exposto em gráficos posteriores, é o alto índice de evasão ocasionado por uma série de fatores e, dentre eles, o que consideramos como o mais agravante foi a falta de aula no curso por um período de mais de três meses pelo fato dos educadores não terem as condições de transporte para chegar até a localidade da escola.

A contradição fundamental que pudemos perceber ao investigar esse objeto é que a luta por educação a partir da organização do MST possibilitou um processo de *inclusão/excludente*, ou seja, o estado como responsável pela promoção da política pública de acesso à educação, depois de muitas lutas por parte dos trabalhadores garantiu minimamente o acesso, contudo não conseguiu a partir disso assegurar a qualidade do processo de formação.

Embora sendo o estado o responsável pela garantia do acesso, permanência e qualidade na educação como previsto na LDB no Art. 3º quando diz que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Contudo não podemos perceber essa ação do estado. Após

muita luta do MST, em relação ao acesso, já no que se refere a política de permanência dos sujeitos, não se vê ações mais efetivas por parte do poder público e isso fica demonstrado como uma limitação e contradição principalmente no que tange a oferta de infraestrutura física e pedagógica para o funcionamento do CTA, sendo que o mesmo não dispôs da infraestrutura mínima que pudesse garantir maior qualidade no processo de formação em uma perspectiva integrada. Por outro lado, o fato da unidade anexa não possuir proposta pedagógica própria também dificultou o processo de orientação do ensino proposto.

O estado, por sua vez, interfere no processo de forma contraditória ao não garantir as reais condições de acesso, permanência e conclusão da escolaridade aos sujeitos, não aplicando as garantias legais além de não acompanhar de forma mais efetiva os eixos estruturantes que vão consolidar a prática de formação do CTA, como ela esta definida na concepção a partir dos documentos de orientação, ocorrendo o distanciamento entre concepção e execução. O estado (neo)liberal (neo)conservador, faz esse controle a partir da imposição de limites colocados na forma de execução da educação dos trabalhadores, a revelia do que é garantido em lei, que não prevê todas as etapas da formação profissional dos sujeitos, sendo isso um problema recorrente em toda a educação básica inclusive.

O estabelecimento de um projeto de educação profissional para os que vivem do trabalho a ser gerido de forma democrática implica em tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da Educação Nacional, com base no pressuposto que o Estado no modo de produção capitalista sintetiza as contradições entre capital e trabalho e neste sentido constitui-se, ao mesmo tempo, em espaço de possibilidades e de impossibilidades. Em decorrência deste pressuposto, há que partir das condições materiais e superestruturais que estão dadas como espaço de construção para os avanços possíveis, tomando-se como utopia um outro tipo de sociedade (KUENZER, 2006, p. 298).

São esses limites postos no CTA já refletidos por diversos autores e que nos remete a pensar que a construção de uma educação contra hegemônica necessariamente perpassa pelo enfretamento junto ao estado e as forças hegemônicas que controla e determinam os rumos da educação em nosso país. Dessa forma é preciso lutar contra o modelo de escola para os trabalhadores que atendem de acordo a divisão social do trabalho e de classes. Neste sentido é preciso resgatar os princípios de defesa de uma educação integral, única, com qualidade para todos os sujeitos, independente de sua classe social. É preciso socializar o conhecimento e a escola, com a qualidade necessária para tal tarefa, quebrando a dicotomia entre conhecimento laboral e propedêutico.

As condições objetivas de realização do CTA foram fatores determinantes ao processo de formação dos sujeitos dado que a evasão/exclusão escolar se constitui como principal entrave nessa conjuntura, sendo um limitador do processo de democratização. Por outro lado veem os limites do currículo, já citados anteriormente, que também dificulta a formação de sujeitos integrais e com perspectiva de formação para emancipação.

Levando-se em conta o que foi observado no que diz respeito à exposição e análise de dados da realidade pesquisada, informamos que os primeiros documentos analisados em torno da pesquisa foram justamente às pastas dos alunos disponíveis na sede do Centro Territorial de Educação Profissional, localizado em Vitória da Conquista-Ba. Os dados foram disponibilizados pela secretaria da unidade escolar sendo que as pastas originais com todas as informações sobre os alunos encontram-se disponíveis no local. Essas foram às primeiras impressões empíricas e concretas que podemos obter acerca do objeto de pesquisa, considerando principalmente as informações básicas dos cursos, tais como: ano de início, taxa de adesão, reprovação, evasão e concluintes do processo de formação profissional em agroecologia.

De acordo com Dore e Lüscher (2011, p. 782)

A pesquisa sobre evasão escolar no ensino técnico no Brasil encontra um de seus maiores problemas e um grande desafio na escassez de informações sobre o assunto. A falta de informações abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa para a construção de indicadores adequados à investigação do problema.

Neste sentido podemos compreender que dada às condições de acesso e permanência na escola a evasão/exclusão configura como um processo motivado por diversos aspectos e, dentre eles, o problema da qualidade e das condições objetivas de permanência dos sujeitos no espaço escolar, motivados principalmente pela falta de políticas efetivas de educação para os sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, Meira (2015, p. 26) corrobora:

A evasão escolar apresenta-se, historicamente, como uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro. O tema vem sendo discutido por pesquisadores e educadores há algum tempo, ganhando destaque nos dias atuais devido ao fato de ser uma questão ainda longe de estar resolvida, com índices de abandono escolar crescentes atingindo taxas altíssimas em todo o país, afetando os diversos níveis de ensino em instituições públicas e privadas.

Portanto, ao analisar os dados quantitativos de acesso, permanência, exclusão e conclusão neste curso, podemos verificar que até o presente momento já foram iniciadas 4 turmas de Técnico em Agroecologia, estando 2 em andamento com perspectiva de término para o 2º semestre de 2020. Dessa forma avaliamos que existe uma demanda no campo por educação profissional, principalmente na área de recursos naturais e com cursos específicos e voltados à questão agrícola.

Percebemos também que essas turmas funcionam no turno noturno e isso certamente facilita o atendimento ao público partindo da perspectiva de que são pessoas jovens e adultas e que trabalham durante o dia, mas que, por outro lado, acarretam prejuízos em função da necessidade de vínculo entre a formação teórica e prática, bastante exigida e necessária em um processo de formação humana. Neste sentido o curso requer uma nova práxis pedagógica. De acordo com Garcia (2009) essa nova práxis deve:

Ter a prática como processo de ensino-aprendizagem, produzir conhecimento científico a partir da experiência prática, ter a teoria e a prática como práxis social, ter o trabalho metodológico orientado pelas experiências ou práticas pedagógicas a educação deve combinar o ensino e a capacitação (GARCIA, 2009, p.139).

Todavia não fazemos a defesa de qualquer tipo ou definição de práxis e tentando uma maior coerência com a relação conteúdo-objeto-método-categorias, defendemos aquela que nos possibilite a compreensão da realidade em sua totalidade concreta. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). E ainda:

O contexto da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente, e o contexto da teoria, em que os fatos são, em um segundo tempo, mediatamente ordenados, depois de terem sido precedentemente *arrancados* do contexto originário do real. Como é possível, porém, falar do contexto do real, em que os fatos existem de maneira primordial e originária, se *tal* contexto só pode ser conhecido pela mediação de fatos que foram *arrancados* do contexto do real? O homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo o conhecimento: a cisão do todo. Todo o conhecimento é uma oscilação dialética entre os fatos e o contexto (totalidade), cujo centro ativamente mediador é o método de investigação. A absolutização desta atividade do método dá origem à ilusão idealista de que o pensamento é que cria o concreto ou que os fatos adquirem um sentido e um significado *apenas* na mente humana. (KOSIK, 1976, p. 48).

Neste sentido de pensar o objeto na sua concretude, é que apresentamos de forma detalhada uma visão geral das turmas, considerando a sua matrícula inicial, taxa de evasão e conclusão, sendo que a problemática da evasão/exclusão escolar como sendo um dos pontos de tensão nessa pesquisa. Tendo como base dados documentais obtidos na secretaria do Cetep.

Tabela 5: Número de alunos matriculados, concluintes e reprovados do curso técnico em agropecuária/agroecologia - 2012 a 2017

Instituição	Ano de ingresso	Alunos Matriculados	Evadidos/excluídos	Reprovados	Concluintes
Cetep/Anexo Cangussú	2012.1	34	55%	3%	42%
Cetep/Anexo Cangussú	2012.2	30	42%	0%	58%
Cetep/Anexo Cangussú	2013.1	32	37%	0%	63%
Cetep/Anexo Cangussú	2014.1	38	45%	10%	45%
Cetep/Anexo Cangussú	2015.1	37	78%	0%	22%

Fonte – Cetep/pesquisa documental.

A partir dos dados e informações obtidas em documentos e complementados com os depoimentos a seguir dos educandos cursistas, podemos perceber que um dos principais problemas enfrentados por essas turmas em seu contexto real foi justamente o da exclusão/evasão escolar dado que pelas informações documentais obtidas extrapola os 40%, número altamente preocupante, considerando a ausência de escolas no campo e a escassez de vagas de educação profissional.

Essa realidade demonstra que um dos maiores problemas em relação ao curso vem sendo a evasão escolar que se constitui como entrave ao processo de desenvolvimento e implicador do acesso à educação profissional e compreende-se que a evasão escolar é também um problema de toda a escola pública, principalmente nesta fase do Ensino Médio, sendo que esses sujeitos não concluem os estudos por motivos diversos, isso mostra que temos um problema estrutural nessa modalidade de ensino e que precisa ser equacionado.

Outra constatação também observada foi mudança de perfil a oferta dos cursos saindo de técnico agropecuária para técnico em agroecologia, sendo uma escolha motivada principalmente pela necessidade dos assentamentos em torno do debate da agroecologia, sendo também um fator determinante para que esses profissionais possam ser formados pensando na construção de novas relações com a natureza, pois se faz necessário que os

assentamentos e as comunidades rurais possam ter a possibilidade de produzir alimentos saudáveis e sem uso intensivo de agrotóxicos. Tal mudança ocorreu também por considerar ou supor que o curso em agroecologia seja mais completo em relação a discussão da produção de alimentos orgânicos, naturais e sem uso de agrotóxicos, sendo esta uma necessidade do ponto de vista da qualidade de vida no campo.

De modo que feito esses registros de documentos e exposição inicial dos dados couberam a tarefa de confrontá-los com as opiniões e ideias postas pelos sujeitos da pesquisa por meio das entrevistas e observações da realidade na tentativa de absorver os principais limites e potencialidades da implantação dessas turmas de curso técnico nos assentamentos de reforma agrária no município de Barra do Choça, Bahia.

Nesse caminhar o que nos chamou atenção ao analisar os dados e informações foi a importância dada pelos sujeitos sobre a conquista destes cursos, sabendo que muitas lutas foram travadas em torno da implantação dessas turmas e a problemática da evasão/exclusão precisa ser compreendida mais a fundo, podendo ser comparadas e confrontadas pelas opiniões dos sujeitos da pesquisa.

É importante dizer que essas turmas se deram em situações bastante adversas e todos os fatores e implicadores que ocasionaram tanto o processo de conquista, quanto o de permanência ou mesmo de abandono por parte dos sujeitos precisam ser considerados pensando em uma totalidade social e das condições objetivas e subjetivas dos sujeitos em permanecer, ou desistirem do processo educativo. A conquista do curso possibilitou o acesso não apenas aos jovens integrantes do MST, mas a todos que residem próximo aos assentamentos, sendo que isso mostra o quanto ações positivas das lutas beneficiam toda uma região, principalmente em relação à educação. É o entendimento de que a educação do campo deve ser um direito de todos e o estado a partir da pressão dos trabalhadores passa a garantir a oferta. Com isso, as possibilidades de acesso e consolidação de conquistas relacionadas à educação devem ser aproveitadas por todos e quanto mais pessoas tiverem acesso à educação certamente terão melhores condições de desenvolverem-se numa perspectiva de libertação e conquista de dignidade humana.

4.1.5 ENTRE A CONSCIÊNCIA IMEDIATA, A REALIDADE E AS PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Por todos esses aspectos, podemos verificar a presença de alunos de várias localidades, inclusive de zona urbana das cidades de Vitória da Conquista, Barra do Choça, Encruzilhada, Ribeirão do Largo, dentre outros, conforme expresso na tabela a seguir.

Tabela 6: De onde vieram os alunos (Balanço de todas as turmas – Síntese Geral)

Localização/Origem	Porcentagem %
Assentamentos de Reforma Agrária	45
Fazendas	22
Zona Urbana	11
Comunidades e povoados rurais	22

Fonte: Pesquisa de campo.

O problema da precarização do currículo também é bastante presente na execução do curso, embora a Secretária de Educação do Estado da Bahia adote uma matriz curricular com perspectiva de inserção do Ensino Médio de forma integrada e voltada para várias dimensões da formação, podemos dizer que na prática esse teve dificuldades em sua inserção.

Tabela 7: Sobre a faixa etária de idade dos alunos entrevistados

Idade	Porcentagem %
Entre 18 e 24 anos	45%
Entre 25 e 40 anos	30%
A partir de 41 anos	25%

Fonte: Pesquisa de campo.

A partir desse momento mostraremos o ponto de vista de alguns educandos cursistas entrevistados (egressos, evadidos, concluintes e demandantes novos) na perspectiva de entender o que os mesmos pensam sobre esse processo e quais as motivações que os levaram a permanecer ou mesmo serem excluídos do processo por motivos diversos e que serão tratados nessa pesquisa. É importante dizer que mesmo tendo assinado o termo de autorização de uso de imagens e documentos, as informações pessoais dos mesmos serão mantidas em absoluto sigilo, portanto utilizaremos siglas de identificação na perspectiva de expor as ideias relatadas.

A Seguir vamos explicar alguns depoimentos de alunos evadidos/excluídos do curso, sendo que importa entender os motivos da evasão/exclusão e sua relação com o todo do trabalho de pesquisa e com as categorias e objetivos da pesquisa. Foram feitas perguntas sobre as “motivações que os levaram a fazer ou mesmo a procurar esse tipo e formação

profissional” e, nesta perspectiva, pudemos obter as respostas e os depoimentos dos alunos evadidos/excluídos do curso (Período anterior a 2017) expostos a seguir.

Tabela 8: Motivações dos alunos em fazer o Curto Técnico em Agroecologia

Aluno entrevistado	Depoimento
Entrevista 1 – W.B.S. 23 anos	“Que a proposta do curso era boa e uma oportunidade única, e por ser uma chance de aprender um pouco sobre a área de assentamento e esta oportunidade agora está sendo dada á algumas pessoas”
Entrevista 2 – C.S.F. 19 anos	O que levou a vir fazer o curso foi a falta de experiência e capacitação ideológica sobre o mesmo, entre outros assuntos específicos que me levou a fazer o curso. Eu pretendo aprender o básico para ajudar as pessoas, mais ainda o nosso planeta, e futuramente poder especializar em educação agroecológica.
Entrevista 3 – J.D.S. 19 anos	Sempre o que me motivou foi buscar conhecimento e procurar um estudo relacionado na área em que fui criado, por que ao entrar em algum vestibular creio estar mais preparado. Eu espero aprender algo que possa ajudar alcançar meus próprios objetivos, ter mais facilidade de encontrar emprego nesta sociedade de hoje em dia, só em buscar de manter a sobrevivência e qualidade de vida.
Entrevista 4 – B.A.M. 20 anos	<i>A minha motivação foi</i> por causa da prática que é boa para nossa saúde e meio ambiente e espero aprender o máximo e praticar na minha região e poder ajudar a quem precisa.
Entrevista 4 – B.F.D. 21 anos	O curso me motivou por conta que eu vim da zona rural e me sinto mais que na obrigação de mudar um pouco a cultura do assentamento quanto ao uso de agrotóxicos. Eu quero aprender sobre como usar o solo de forma sustentável.
Entrevista 5 – C.M.C. 21 anos	O que me motivou foi o aprendizado e sei que vou sair daqui capacitada para enfrentar e ajudar o meio ambiente. Meus pais me motivaram bastante a fazer essa nova experiência de estar aprendendo coisas novas, e conhecendo novos amigos, e espero e força para chegar até o final.

Fonte: Pesquisa de campo.

É possível observar que a maioria dos estudantes que adentram nesse processo de formação profissional visam uma série de possibilidades e na maioria dos relatos expressam a

necessidade de mudança de vida, ou mesmo poderem contribuir com as questões ambientais de sua comunidade. Também associam o acesso a uma oportunidade dada e que deva ser aproveitada, talvez devido ao fato de que esses associem a formação profissional com a via direta do emprego ou da viabilidade de se conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho, além do fato que ao falar em oportunidade os mesmos denunciam que essa não tem sido ofertada a todas as pessoas em condições paritárias e iguais.

Notamos que alguns entrevistados também vinculam o curso com a importância de se aprender o trabalho agrícola ou mesmo a necessidade de desenvolvimento de formas de produção agroecológica no campo, ou seja, por ser um curso voltado para uma formação com viés agroecológico, esses, muito timidamente, já conseguem associar a importância disso com sua vida cotidiana no campo e não apenas na questão de empregabilidade, como uma condição também necessária no processo de formação. Neste sentido, fizemos um bloco de perguntas a respeito de como se deram as aulas práticas e os estágios nas turmas, considerando que esses são fatores essenciais ao processo de formação e como a relação teoria e prática ajudam na formação dos sujeitos, se constituindo também como uma diretriz do PROEJA, na perspectiva de integração do currículo e, nesse sentido, levamos a questão à coordenação e aos cursistas para compreender como se deu esse processo tão importante na formação, de modo que os mesmos relatam:

Tabela 9: Sobre o desenvolvimento das aulas práticas e estágios

Aluno entrevistado	Depoimento
Entrevista 1 – W.B.S. 23 anos	“Tanto as aulas práticas quanto os nossos estágios foram feitos com muitas dificuldades, pois a maioria dos alunos trabalham durante o dia, de segunda a sexta e foi difícil para estes alunos conseguirem espaços de estágios onde pudessem estar em horário alternativo. Nossos estágios se deram em vários lugares, aqui no assentamento, na fazenda Vidigal, na Cooper Barra, lá no Cedasb, e até na secretaria de agricultura do município de Barra do Choça”.
Entrevista 4 – B.A.M. 20 anos	Olha, as aulas práticas eram poucas, eu mesmo participei de apenas 2 neste semestre, primeiro por que no horário que o professora marcava eu não poderia estar presente por causa do trabalho, depois por que sempre marcava estas aulas em locais distantes e nos sábados e o transporte da prefeitura não carrega agente no sábado, e a maioria dos estudantes não possui moto ou carro para ir, Já as aulas que eram dadas pelo professor

a noite na nossa horta iluminada eu participava de todas..

Fonte: Pesquisa de campo.

A partir das falas fica bastante evidente o processo de precarização da oferta do curso também em relação aos processos de integração curricular a partir das aulas práticas e dos estágios, que na sua grande maioria se deram em espaços improvisados, sem planejamento e sem a participação de todos os educandos por falta de estrutura física, como falta de transporte e a não participação dos alunos devido ao seu horário de trabalho. Isso demonstra que esse modelo de intervenção social precisa ser repensado, pois não se pode conceber um processo de formação integrada, como o defendido no PROEJA, nas condições dadas nesse curso. Certamente foi uma experiência que ao garantir o acesso trouxe consigo uma série de problemas que não puderam ser sanados nesse caminhar da oferta.

Essas falas reafirmam a forma como vem sendo ofertada a educação aos trabalhadores no Brasil e dialogam com os referenciais usados nessa pesquisa, quando trata do processo educacional como sendo uma relação dual, precária, excludente que mesmo garantindo a oferta em cursos como esse ora pesquisado, não assegura a qualidade da formação, diplomando assim trabalhadores despreparados tanto para o exercício do trabalho quanto para as relações sociais, políticas, econômicas, enfim, para a vida.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. (KUENZER, 2007, p. 1158).

Os relatos dos educandos sobre como se deram as aulas práticas confirmam a tese da separação entre teoria e prática, contrapondo a orientação integradora do PROEJA que defende tal princípio como uma condição essencial do debate do trabalho como princípio educativo e formativo. “Separados o trabalho intelectual e a atividade prática no trabalho, não havia razão para a integração entre educação geral e educação profissional; estava, pois, justificada a diferenciação da oferta, a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista” (KUENZER, 2007, p. 1157).

O primeiro ponto a considerar neste debate é que a separação entre teoria e prática tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho. Desse modo, não são as formas de organização e gestão do

trabalho, que respondem a diferentes regimes de acumulação, as responsáveis pela dualidade estrutural, senão a própria natureza do capitalismo. (KUENZER, 2007, p. 1160).

A dualidade estrutural é expressa na forma como são atendidas as demandas dos trabalhadores, que vão desde a forma curricular até as questões estruturais de acesso e atendimento. Nessas condições fazer educação profissional de forma integrada é desafiador, pois tudo corrobora para a precarização da formação dos sujeitos. A conquista do curso não está associada a qualidade do processo educativo.

A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe. Contudo, este aprofundamento nem sempre foi claramente percebido, em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida; esta mobilidade, no entanto, era limitada pelas dificuldades de acesso ao nível superior, obviamente imputadas à relação inadequada que a “vítima” estabelecia com o conhecimento (KUENZER, 2007, p. 1157).

O que esta prática expressa é uma oferta desigual de educação profissional, característica também de toda uma realidade educacional no Brasil, dado que esse processo de exclusão e degradação não é exclusividade desse objeto questão, mas se concretiza na totalidade das contradições postas a toda educação brasileira destinada aos trabalhadores. Tendo em vista aspectos observados percebemos nas falas dos entrevistados a denúncia das dificuldades encontradas para fazer o curso e nessa perspectiva nos deparamos com problemas diversos e que perpassaram por todo o curso, como podemos citar alguns a seguir:

Sim, *as* vezes o carro quebrava ou o motorista entrava em greve. [...] *as* vezes a estrada não permitia que o transporte rodasse, e só depois que mudou o local do curso para o centro de Formação pátria Livre foi que as aulas tiveram regularidade (ENTREVISTA 4 – B.A.M. 20 ANOS).

Essas contradições são expressas nos depoimentos que elucidam umas das principais problemáticas na materialização do curso, dificultados por problemas como a falta de transporte que inviabilizou o deslocamento dos educadores e alunos, mostrando a forma como o estado atende as demandas provenientes do campo. Em face a essa realidade, afirmamos que a infraestrutura física e pedagógica do curso foi fundante para aumentar a exclusão, além do fato do curso ter ocorrido no turno noturno, sendo esse um fator de inclusão/exclusão, se considerarmos as limitações postas, como participação em aulas práticas, tempo real de carga

horária executada, cansaço por parte dos alunos e educadores, distâncias para se chegar até o local de funcionamento das aulas, dentre outros.

Na infraestrutura física e pedagógica faltou mais contato com os materiais para desenvolver as aulas práticas, além de tempo e organização para participação das aulas práticas que na maioria das vezes ocorria na escola sede. Tivemos poucas aulas práticas também devido ao fato dos alunos trabalharem durante o dia. O professor teve que improvisar uma área de plantio e usando a iluminação das lâmpadas podemos fazer aulas práticas também a noite no espaço da horta da escola (ENTREVISTA 5 – C.M.C, 21 ANOS).

A improvisação associada à precarização, é um retrato de como tem sido ofertada a educação profissional no Brasil, em casos como esse estão muito aquém de proporcionar uma formação humana e integral, ou mesmo que manter regularidade no atendimento, como acesso a transporte, livros, junção entre teoria e prática laboratórios, acesso a internet dentre outros. Pelos relatos obtidos e por sua comparação com a realidade podemos afirmar que há uma enorme distância entre o currículo proposto pelo PROEJA e aquele implementado nesses cursos. A educação profissional voltada para as populações do campo, quando conquistada pela luta dos trabalhadores, se dá de forma aligeirada e com baixa qualidade de ensino técnico-profissional, contudo esta foi a maneira possível e encontrada para o acesso a educação profissional por estes sujeitos, como afirmado no depoimento do responsável pela coordenação das turmas.

As aulas de campo no curso técnico em Agroecologia, do anexo do CETEP/VC, eram realizadas ao final de semestres sob direção de alguns professores, de algumas disciplinas, sem algum apoio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Os professores e alunos se organizavam por conta própria afim de se deslocarem para áreas de interesses das disciplinas. O retorno após as aulas, sempre foi positivo por conta de agradar aos alunos as viagens e aulas no CETEP sede, mas insatisfeitos com as despesas sempre reclamavam. Quanto aos estágios, no curso de agropecuária sempre foi criticado por conta da incompatibilidade de realização em turno contrário ao noturno, em virtude de a maioria dos estudantes trabalharem no tempo diurno, dificultando o acompanhamento dos professores (CPP, 2018).

Pudemos também ouvir essa mesma coordenação quanto ao período de estágio, tão importante e imprescindível no processo de formação dos sujeitos, por ser um momento de encontro da teoria com a prática, onde esses poderiam colocar em exercício suas habilidades e conhecimentos adquiridos no percurso do curso.

Os estágios ficavam a cargo dos próprios alunos e dos supervisores das propriedades rurais e estabelecimentos comerciais de produtos rurais, ou órgãos de governo relacionados a Agropecuária, em que se alocava o(a) estagiário(a). As propriedades em que se realizavam os estágios eram totalmente no próprio município de residência dos estudantes, a saber, Barra do Choça. Se observava muitos alunos com dificuldade em realização de estágios, o que acarretava tanto no atraso da conclusão do curso (por vezes demorava mais de um ano) quanto de atrasos na entrega de relatórios e conclusão. Quanto ao estágio do curso técnico em agroecologia, não estou em condição de informar em virtude de não estar mais na direção e acompanhamento dos educandos concluintes em 2018 (CPP, 2018).

Ao ouvir os entrevistados, quando questionados acerca do currículo e na forma como a proposta do curso foi construída, percebemos que os próprios alunos associam a formação nessa modalidade apenas a uma questão profissionalizante, incorrendo no erro de rebaixar o debate acerca da agroecologia em detrimento de uma matriz curricular proposta e que direciona a formação dos sujeitos nesse entendimento. Assim, podemos perceber em falas diversas nas entrevistas sobre as expectativas dos sujeitos em relação a esta formação e o que eles almejam fazer ao concluir o curso.

A diferença é que o médio é fácil e o de formação profissional tem informações e *agente* aprende mais coisas principalmente na prática. [...] os conteúdos em sua maioria são diferentes do curso normal médio e por isso já sai preparado profissionalmente (W.B.S. 23 ANOS).

Essa fala nos traz uma dimensão de como esses sujeitos veem na formação técnica uma saída rápida e eficiente para a preparação profissional e, conseqüentemente, para assumir funções no mercado de trabalho. Existe também a diferenciação curricular, ou seja, a dicotomia entre Ensino Médio e Ensino Profissional, juntamente com sua separação curricular e o lugar onde esses se dão é uma ideia de que a integração entre Ensino Médio e formação profissional fica cada vez mais distante, principalmente nesse contexto pesquisado com inúmeras deficiências de concepção e construção curricular que, de certa forma, segue a lógica da própria reforma do Ensino Médio que dificulta essa possibilidade de integração. Os alunos não conseguem ter uma dimensão do processo educativo de forma ampla e com expectativa de formação humana integral e, em função disso, acreditam que o que é posto em prática a partir do curso dará conta de sua inserção nos processos produtivos e no mundo do trabalho. Esse fenômeno do não conhecimento da coisa em si por parte dos sujeitos é a expressão de um mundo de fenômenos que segundo Kosik (1976):

A realidade não se apresenta aos homens, a primeira vista, sob os aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo o posto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se apresenta a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (KOSIK, 1976, p.13).

Para isso nos parece óbvio que oferecer aos jovens uma formação humanística, integrada e emancipadora não é em hipótese nenhuma uma tarefa fácil, pois para isso exigem-se conhecimentos, pesquisa e investigação sistemática da realidade e dos conhecimentos historicamente construídos.

Os aspectos mencionados demonstram que mesmo a escola incluindo cursos e formação técnica, essa não consegue criar as condições de permanência desses sujeitos com perspectiva de conclusão dos seus estudos. Para os sujeitos oriundos do campo esses problemas são ainda maiores, dada a escassez de políticas públicas de educação profissional, do fechamento massivo das escolas, principalmente de ensino fundamental e que deveriam formar a base estudantil para os referidos cursos, além das investidas e embates com o agronegócio e os poderes estabelecidos no campo, que o tempo todo vem desconstruindo esse espaço e retirando dele as possibilidades de inserção dos sujeitos.

Tabela 10: Limites apontados pelos entrevistados em relação ao funcionamento do curso

Tipo de problema	Porcentagem %
Infraestrutura física	50%
Falta de aulas	80%
Acompanhamento	30%
Transporte escolar	40%
Falta de Professores	20%
Estágio	80%
Aulas de campo/visitas	60%

Fonte: Pesquisa de campo.

Quanto ao processo de evasão/exclusão, também foi perguntando aos sujeitos cursistas, que por algum motivo tiveram de abandonar o curso e assim não poderem concluir o processo de formação, e nessas falas o destaque a esse processo foi um dos fatores de maior preocupação, dado que de 2011 até meados de 2017 mais de 45% dos alunos matriculados nas turmas havia evadido de alguma forma. Destacamos algumas dessas causas no gráfico abaixo.

Tabela 11: Motivos da evasão/exclusão escolar nas turmas

Motivos da evasão	Percentagem %
Falta ou acesso ao trabalho emprego	60%
Falta de transporte escolar	20%
Não adaptou ao curso	10%
Problemas de saúde	2%
Outros	8%

Fonte: Pesquisa de campo.

Como podemos observar, dentre os motivos principais da exclusão escolar desses sujeitos a questão do trabalho ou mesmo a falta desse forçou os jovens a abandonarem os cursos sendo por algum motivo ou dificuldade relacionada a situações laborais, desde a falta de adequação em relação aos horários ou deslocamentos até mesmo pelas condições de esgotamento físico, dentre outros. Como afirma Kuenzer (1997, p. 29) “No modo de produção capitalista, o trabalho é ao mesmo tempo determinante de qualificação e de desqualificação do trabalhador”.

A realidade expressa no curso retrata uma dificuldade geral e totalizante que é a realidade do Ensino Médio brasileiro, considerando a exclusão desses do processo educativo e com isso tais resultados que trazem uma realidade local nos dá a dimensão de um todo que precisa ser refletido, problematizado e, conseqüentemente, superado.

4.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, AGROECOLOGIA E AS (NÃO)POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO CTA

Nesse trabalho de investigação não faremos uma discussão mais aprofundada acerca da agroecologia, merecendo estudos posteriores, embora fizemos um direcionamento mais do ponto de vista na forma escolar, por meio do currículo e com vistas a formação profissional dos sujeitos nessa área.

A agroecologia é uma ciência dialética da natureza que possui princípios, fundamentos, referenciais epistemológicos e, por conseguinte, nos remete a pensar em formas mais evoluídas de relacionamento com a terra e todos os seres vivos e não vivos da natureza. A agroecologia se constitui como método ou processo que orienta a produção agrícola se atentando aos saberes construídos tanto a partir do fazer científico, quanto das práticas

empíricas dos camponeses e trabalhadores em todo o mundo, fazendo o contraponto a lógica destrutiva do capital no campo, representado de forma massiva pelo agronegócio. Nesse sentido, o campo visto do aspecto de sua territorialidade e concretude, se constitui como um espaço de disputas, de projetos e modelos de sociedade.

O território é assim efeito material da luta de classes travada pela sociedade na produção de sua existência. [...] é, pois, simultaneamente, construção, destruição, manutenção, transformação. É, em síntese, a unidade dialética, portanto contraditória, da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve. Logo, a construção do território é, contraditoriamente, o desenvolvimento desigual, simultâneo e combinado, o que quer dizer: valorização, produção e reprodução (MARQUES; OLIVEIRA, 2000).

Assim, a agroecologia é o contraponto essencial à forma como o modelo agroexportador baseado na produção de *comoditties* e com uso intensivo de agrotóxicos e outros produtos que contribuem para destruição da vida e da natureza. No MST a agroecologia ganha destaque a partir da realização do Encontro Nacional de Agroecologia (ENA), ocorrido em 2002 na cidade do Rio de Janeiro, que reuniu pessoas de todo o país na busca de unificação do diálogo em torno das propostas agroecológicas e de como avançar no campo, dado que esse debate “incorpora princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram descolonizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF, 2002, p. 42).

O uso do termo agroecologia se popularizou nos anos 1980, a partir dos trabalhos de Miguel Altieri e, posteriormente, de Stephen Gliessman, ambos pesquisadores de universidades estadunidenses e atualmente considerados os principais expoentes da “vertente americana” da agroecologia. A outra principal vertente da agroecologia é conhecida como “escola europeia”. Surgida em meados dos anos 1980 na Andaluzia, Espanha, representa uma agroecologia de viés sociológico, que busca inclusive uma caracterização agroecológica do campesinato. No entendimento dessa escola, a agroecologia surgiu de uma interação entre as disciplinas científicas (naturais e sociais) e as próprias comunidades rurais, principalmente da América Latina. Seus principais expoentes são Eduardo Sevilla-Guzmán e Manuel González de Molina, ambos ligados ao Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC), da Universidade de Córdoba, Espanha (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 57).

Nessa perspectiva, esta ainda é uma ciência muito recente e, contudo, necessária ao momento global do enfretamento ao aquecimento, a destruição das matas, ao problema da fome por falta de alimentos, ao desequilíbrio do ecossistema, dentre tantos outros problemas que torna a agroecologia a ciência do presente e do futuro.

Em meio a este contexto de conflitos e resistências, reafirmar um projeto para o campo e para a cidade de bases agroecológicas nos parece fundamental. É no acirramento das contradições que novas possibilidades se criam. As concepções dicotômicas e fragmentadoras da modernidade vêm sendo pouco a pouco postas em xeque. Refutamos aqui os binômios antigo/novo, arcaico/moderno. A segmentação campo cidade, que ganhou contornos, sobretudo a partir da revolução industrial, nunca foi facilmente delimitada e vem sendo cada vez mais difícil classificar onde acaba o urbano e começa o rural, e vice versa. O processo de desenvolvimento da agricultura capitalista é marcada, pois, pelo processo de territorialização do capital, sobretudo dos monopólios, de tal forma que o capitalismo vem unificando o que ele separou no início do seu desenvolvimento: indústria e agricultura. Isso tem trazido confusões no campo da academia. Há quem fale de um processo de rururbanização como consequência dessa integração agricultura-indústria. A permanência de uma agricultura familiar e camponesa, evidencia que o campo está também, contraditoriamente, marcado pela expansão da agricultura camponesa, onde o capital monopolista desenvolveu liames para subordinar/apropriar-se da renda da terra camponesa, transformando-a em capital. Não estão totalmente dissociados da reprodução do capital, mas se inserem nessa estrutura de maneira bastante peculiar. Afinal, o local do campesinato e do campo reprodução do capital e da luta contra ele sempre foi um complexo debate (JOMALINIS, 2014, p.6).

A ação dos movimentos sociais e de todos os sujeitos que lutam pela permanência no campo, precisam também ser travadas em relação ao acesso, continuidade e qualidade da educação, podendo essa ser ofertada em seus vários níveis e modalidades, inclusive na modalidade profissional. Embora saibamos, como afirma Kuenzer (1997), que:

O saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos (KUENZER, 1997, p. 26).

Portanto, as relações concretas que se estabelecem no processo de luta pela terra e, conseqüentemente, no embate pelo acesso a educação precisam ser potencializados em práxis transformadora de tais relações, ao passo que são coisas associadas e que o não acesso a terra, ocasiona a deficiência no acesso a educação e outros direitos sociais envolvidos. Sendo assim se faz necessário entender que a escola é fundante no processo de distribuição e ressignificação do conhecimento, embora este não seja o único espaço possível. Pela observação dos aspectos até aqui analisados, em acordo com os dados obtidos nessa investigação, salientamos a necessidade de problematizar que existem projetos distintos de educação em desenvolvimento, de um lado temos o modelo do capital baseado na

monocultura e orientado pelo agronegócio que visa justamente a exploração associada a destruição do campo, em que interessa um campo sem gente, sem escolas, sem jovens, sem vida.

Por outro lado temos no campo iniciativas de resistência com possibilidades de construção de vida digna, a partir da luta dos movimentos sociais, em especial o MST, que defendem um modelo de educação profissional no campo que esteja de acordo aos interesses desse mesmo campo, enquanto espaço de vida, de possibilidades, de dignidade e de vivências das pessoas em associação ao mundo do trabalho.

[...] não existe no Brasil uma política de educação profissional para a agricultura camponesa. Porque isso seria atender a uma demanda vinda do polo do trabalho e não do capital e, portanto portadora de outro tipo de exigências de formação (ITERRA, 2007, p. 189).

Nesse sentido a oferta de educação profissional na modalidade PROEJA, a partir de cursos técnicos na área de agroecologia, enfrenta grandes limites e contradições que puderam ser verificados nesse trabalho dissertativo, tais como a ausência de qualquer possibilidade de uma educação integral, a precarização do currículo, a falta de estruturação dos cursos e escolas, a deficiência e precarização do trabalho docente para atendimentos das demandas do campo e a inércia do estado em atender as demandas mais simples para o bom funcionamento do curso, tais como material didático, laboratórios, transporte escolar, alimentação, que resulta na realização de cursos de formação profissional com baixa qualidade ou quase nenhuma qualidade técnica e profissional.

4.3 EXISTE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL POSSÍVEL DENTRO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA?

Em face a essa realidade, e por todos esses aspectos mencionados, analisamos que há contradições entre a perspectiva de educação integral orientada pelos princípios e diretrizes do trabalho, como princípio educativo, e aquela ofertada pelo curso técnico em agroecologia para assentamentos de reforma agrária no município de Barra do Choça. Afirmamos isso com base nas principais categorias utilizadas em detrimento aos processos observados e em resposta a questão de pesquisa materializada em suas metas, tendo em vista os objetivos propostos pelo PROEJA. Podemos dizer que um primeiro aspecto de contradição, e que diz respeito aos meios como o capital vem inserindo sua vontade nos processos educativos, diz respeito à questão do currículo, pois uma vez que a orientação dada pela Secretaria de Educação do

Estado da Bahia, mesmo considerando que esse em sua matriz curricular assegure aos educandos uma formação de base técnica, profissional e com vistas aos conhecimentos de base comum, na prática é marcado por limites e contradições, especialmente na execução integral dos componentes curriculares.

Assim, a possibilidade de junção entre teoria e prática, ou de um currículo orientado a partir da práxis educativa dos sujeitos é cada vez mais difícil, sem falar no fato de que este curso até 2017 foi ofertado em turno noturno e, com isso, apenas a parte teórica das aulas foram passíveis de execução no processo de formação dos sujeitos. Percebe-se, nas falas e observações dos sujeitos, que os mesmos desconhecem, e em função disso, não tiveram acesso à totalidade do currículo proposto no curso, o que dificultou o entendimento e a compreensão das bases pedagógicas, filosóficas e estruturais na qual está fundamentada a proposta curricular, denunciando a fragilidade do processo de formação, sendo que esses não puderam discutir os fundamentos de sua própria formação.

Essa análise é reforçada em Kuenzer (1997), quando nos traz a reflexão que:

A classe trabalhadora, por sua vez, mesmo que participe do processo de produção do conhecimento através de sua prática cotidiana, fica em desvantagem a partir do momento em que, historicamente, não tem tido acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhe permitiriam a sistematização de um saber articulado ao seu projeto hegemônico.

Levando-se em consideração esses aspectos, observados sobre o currículo, reafirmamos que o mesmo é pensado a partir de uma lógica de dominação que quem detém o poder econômico, também direciona a produção do conhecimento e, conseqüentemente, os rumos da ciência e do fazer científico. Nesse sentido, é preciso entender que o capital intervém na direção dos processos educativos e a não democratização do saber no interior da escola em sua integralidade possibilita tais desigualdades. No caso brasileiro, como afirma Kuenzer (1997, p.23), “isso se dá a partir da exclusão da grande maioria da população do interior da escola” [...] “sendo um processo de distribuição desigual do saber, ao qual articula-se a escola” sendo esse projetado pelo capital.

Um outro aspecto de contradição observado em relação ao curso diz respeito ao debate em torno do trabalho, tanto como categoria ontológica quanto histórica. Um dado curioso a se observar é que aproximadamente 60% dos alunos desistiram do curso por situações que envolvem o mundo do trabalho, nos remetendo a pensar que esse formato de curso precisa ser repensado e, considerando seu público jovem e adulto, que na sua grande maioria já estão

inseridos nos processos de trabalho, e por muitas vezes esse se constitui como um complicador e causador de exclusão.

As situações de trabalho ou a falta desse foi o principal elemento motivador da evasão/exclusão escolar em todos os sentidos, refletindo nos números de jovens e adultos que tiveram a possibilidade de concluir o processo de formação, mesmo com todas as dificuldades postas. As condições materiais de existência dos sujeitos são fatores determinantes para o acesso e manutenção na escola. Nesse sentido o programa precisa repensar a forma de atendimento integrado destes sujeitos e uma das possibilidades para além do debate das condições de trabalho é a oferta de bolsas de incentivo para que esses trabalhadores tenham condições de se manterem na escola.

De outro modo incorre-se no erro da inclusão/excludente, pois ao garantir o acesso nessas condições de campo remete a pensar também em estratégias de permanência e isso não está vislumbrado na proposta do PROEJA, que neste curso se faz de forma precária, deficitária, com viés apenas de certificação e perdendo de vista a dimensão de formação integradora. Essa experiência nos mostra que a garantia do acesso não é sinônimo de uma formação com qualidade e que vise uma compreensão da totalidade dos processos de formação, tanto propedêutica quanto técnica.

A execução dos cursos nessas condições dadas e citadas anteriormente mostra também que o tipo de formação oferecida acompanhada de um processo de rebaixamento da proposta pedagógica, uma vez que nem mesmo a matriz curricular proposta pela rede estadual de educação foi passível de realização, tanto no que diz respeito ao acesso as aulas, quanto aos processos de formação extraescolar, como estágios, aulas de campo, construção de vivências dentre outros, de modo que afirmamos que esta experiência inclui os sujeitos excluindo os mesmos de processos mais completos de formação. O estado, ao oferecer esse tipo de formação sem as condições mínimas de infra estrutura, e aqui estamos entendendo essa questão como acesso as salas de aula, transporte escolar, alimentação, laboratórios, dentre outros, acaba por retirar as condições materiais que poderiam possibilitar uma maior e melhor formação desses sujeitos, e isso apenas afirma a dualidade estrutural e pedagógica que existe por dentro dos processos educativos, em que as escolas, especialmente as localizadas no campo, são as que mais apresentam tais dificuldades, justamente pela falta de iniciativa do estado em atender de forma decente as demandas desses sujeitos.

Nessa pesquisa podemos perceber também o sentido que é dado à relação teoria e prática e como essa se fez no contexto do curso, de modo que por mais que a posposta de formação do curso vise esta integração, na prática os sujeitos do processo pedagógico têm

dificuldades de compreender essa relação. Presenciamos a destruição de qualquer possibilidade de formação integrada, que ora é imposta pelo capital e agronegócio no campo e que nos remete a tarefa de pensar que a escola terá papel essencial na formação de uma nova consciência política, social, agroecológica e cultural, logo nessa proposta de campo cabe a escola e a formação técnico-profissional dos sujeitos dar novo significado a escola e ao processo de formação dos sujeitos, como já defendia Gramsci (1991):

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

É só por intermédio da práxis educativa que podemos dar sentido a construção de uma educação básica de nível médio com qualidade e, nesse sentido, precisamos reafirmar os referenciais que defendem a educação do campo em todos os sentidos e com suas especificidades, na busca pela totalidade deste campo enquanto espaço de disputas. Para isso as questões que envolvem o mundo do trabalho, da cultura, das artes, da ciência, da tecnologia também devem ser conteúdos dessa nova escola em construção, a escola socialista.

Nessa nova escola os conteúdos devem proporcionar aos sujeitos compreender o mundo em que vivem, estabelecendo uma intrínseca relação entre conhecimento e atividade prática, buscando superar a contradição entre trabalho manual e intelectual e para isso é preciso combinar formação técnica e conhecimento científico a partir dos processos produtivos estabelecidos no campo. Neste sentido o trabalho como princípio educativo não pode ser apenas uma estratégia didática, mas sim uma relação ontológica e pressuposto de aprendizagem dentro dos processos de socialização e formação dos sujeitos.

[...] atender de forma simultânea, articulada e equilibrada tanto as exigências de uma formação humana integral a que estes sujeitos jovens têm direito, e próprias a seu ciclo etário, como também às demandas de preparação para uma intervenção imediata em sua realidade social específica, seja pela sua participação nos processos produtivos e nas alternativas de geração de renda seja ajudando a dinamizar a vida cultural do assentamento ou assumindo tarefas ou funções políticas ligadas à militância no Movimento Social (MST, 2006, p. 15).

A luta dos movimentos sociais percebe na educação um instrumento em favor da classe trabalhadora e, para isso, é preciso a garantia do acesso a universalização gratuita da escola, e que tenha qualidade, ou como afirma Frigotto (1989, pág. 29) quando diz que

[...] a luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora [...] e pela transformação das relações sociais de produção da existência, que têm como produto a desigualdade orgânica, o não-trabalho, o parasitismo e a exploração.

Nesse sentido fazer a escola que atenda aos interesses dos trabalhadores requer fazer a luta cotidiana pela emancipação humana em todos os sentidos. Construir uma educação/escola de base integral requer os domínios das técnicas, do currículo, das bases teórico-filosóficas e pedagógicas, e o necessário debate sobre a relação entre educação e trabalho uma vez que as relações macro entre capital *versus* trabalho projetam as relações sociais e, por conseguinte, as demandas educacionais, desse modo não vimos possibilidade no curso em questão de uma proposta de educação de base integrada e com vistas à formação omnilateral dos sujeitos, no entanto ficam as marcas das contradições e das limitações tanto dos sujeitos demandantes que neste caso é o próprio MST quanto as iniciativas do poder público.

Esse debate não pode perder de vista que as ações do capital impactam nas políticas nacionais de educação e conseqüentemente influencia na oferta local de formação básica de nível médio profissional. É momento também de confrontar os dados da realidade com a política geral, mostrando assim a sua relação de totalidades e contradições. De modo que o debate da educação em uma perspectiva integrada nos remete a pensar que para que isso de fato venha ocorrer é preciso um plano estratégico de desenvolvimento tanto no âmbito educacional, quanto de país, embora saibamos que no contexto atual não interessa ao capital a formação desse sujeito completo, e com capacidade politécnica. Interessa, portanto esses setores dominantes a formação de sujeitos flexíveis e com capacidade de realizar várias atividades ao mesmo tempo, mas sem o devido conhecimento das técnicas e dos fundamentos do mundo do trabalho e da sociedade.

Em acordo ao que foi observado podemos relacionar e dizer que o capital necessita de um tipo de educação que mantenha o ser humano em posição degradante, alienante e subserviente aos seus interesses e, assim, a escola, com seus níveis e modalidades, em especial o médio e de orientação profissional, caminhem nesta lógica de atendimento a tais demandas, pois é na relação entre educação, trabalho e ensino que se propõe a formação unilateral dos sujeitos para o mercado de trabalho ou para o trabalho simples. Nesta

perspectiva de dominação, o lugar da escola é determinado pelo lugar do trabalho na sociedade e essa se submete a tais interesses de forma imediata funcionando como apêndice do capital na estruturação produtiva do mesmo, ficando aquém dos interesses dos sujeitos. De outro modo, podemos dizer que a oferta de educação profissional nestas condições postas anteriormente visam à realização e perpetuação do capital e suas contradições.

4.4 A FORMAÇÃO OMNILATERAL E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Nesta seção pretendemos elevar a discussão da necessidade de defesa de uma educação que venha a integrar-se, completar-se a uma formação geral associada a educação profissional em todos os sentidos, com vistas a preparação para o trabalho tanto nos processos educativos quanto produtivos, com vistas a formação técnica, tecnológica ou superior e nessa perspectiva a superação dicotômica entre trabalho manual e intelectual só será superada quando passarmos a ver o trabalho como princípio educativo ou como dizia Gramsci (1981, p. 144) “formar trabalhadores que possam atuar como dirigentes e cidadãos”.

Em outros termos, significa que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida. A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p.6).

É nessa linha de defesa que o MST mediante a sua trajetória histórica de lutas por terra, reforma agrária e transformação social, no âmbito da educação defende uma série de princípios com vistas a construir uma educação verdadeiramente democrática, integrada e com perspectiva de emancipação dos sujeitos. Embora percebamos inúmeras dificuldades nesse contexto de implementar uma educação integrada e que supere as relações capitalistas postas no interior da escola, das relações sociais e dos processos produtivos.

Como afirma Garcia (2009) que:

São estes sujeitos e circunstâncias que passam a legitimar, a desenvolver, a questionar, a criticar, a superar, a abstrair, a justificar ou ocultar, negar, negligenciar e distorcer questões (fenômenos) que participam da dinâmica escolar, ora trazendo possibilidades de romper com as raízes alienantes da escola e ora provocando limitações para o avanço dessas possibilidades, o que justifica que a escola não possui vida própria, ela é o reflexo da vida material, social, política, cultural, circunscrita em diferentes ou similares realidades. Analisar o locus, a particularidade, onde uma educação com perspectiva de transformação social está em processo, em especial, como uma possibilidade de constatar o movimento contraditório da construção de outra consciência e prática social pela via da escola formal, organizada dentro de um movimento social, trata-se de um desafio que vem sendo colocado para pesquisas comprometidas com a superação dessa educação unilateral que há décadas se reproduz na sociedade capitalista (GARCIA, 2009, p.16).

Essa é a perspectiva de construção de uma educação a partir de uma práxis transformadora, considerando as contradições postas e os desafios de implementação de propostas educativas que caminhem em direção à construção do projeto histórico de mudanças necessárias a classe trabalhadora que precisa participar dos processos educativos, lutar por educação de formação omnilateral.

As mudanças em uma sociedade dependerão da qualidade da educação dispensada aos seus partícipes, embora não seja essa uma condição fundamental ao processo de mudanças radicais, essa é essencial na construção de novas possibilidades de inserção integrada dos sujeitos no mundo do trabalho e das relações sociais de produção. É preciso superar a alienação do trabalho imposta pelo modelo de exploração capitalista e, para isso, a escola necessita perceber o princípio educativo do trabalho como possibilidades reais de superação dessa dicotomia entre o pensar e o fazer.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano da história social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa justamente a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Assim, é preciso defender a implementação de uma formação ampliada, dado que até o presente momento tais conquistas só se materializam com muita luta por parte dos

trabalhadores. A educação em sua totalidade vem sendo negada sistematicamente aos trabalhadores, restando o acesso a um tipo de formação que não atende as expectativas de formação dos mesmos. A inclusão por dentro da escola não é garantia de formação integrada, muito menos de efetiva formação técnico-profissional. Nesse sentido a garantia do acesso à educação básica de nível médio integrado a partir do campo, perpassa pela disposição dos sujeitos em fazer a disputa com o estado e as forças hegemônicas para sua concretização.

Nessa perspectiva é preciso considerar os atuais limites postos a escola e aos processos formativos, em especial aos que orientam a formação profissional dos trabalhadores, no entendimento que uma práxis transformadora por dentro dos processos educativos requer planejamento estratégico de que tipo de sociedade queremos construir e contra qual modelo deveremos lutar. Assim, não basta que a educação seja inclusiva e que capacite os sujeitos para o mercado de trabalho, faz-se necessário que esse modelo de educação que deve pensar a sociedade para além das amarras do capital, propicie o debate do projeto histórico que a nossa sociedade por meio da luta dos trabalhadores deve se propor a construir.

É preciso pensar em um modelo de escola/educação para os que vivem do trabalho e que precisam transformar essas relações em uma perspectiva de compreender o trabalho em sua natureza ontológica e histórica, sendo mecanismo de transformação social por intermédio da atividade produtiva, desalienada, autônoma e consciente, como defendem Kuenzer e Grabowski (2006) que:

A importância do domínio do trabalho teórico para o desenvolvimento de competências torna-se mais evidente quanto mais mediados por ciência e tecnologia sejam os processos sociais e produtivos, embora não seja suficiente, configurando-se a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando-se a compreensão que o simples domínio do conhecimento por parte dos trabalhadores, seja tácito, seja científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão de práxis. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 314).

A defesa de uma escola pública de formação profissional perpassa pelo entendimento de que essa, nos moldes atuais pelos quais se encontra, sendo subserviente a lógica de exploração e manipulação capitalista, por meio da ação do estado, não dará conta desse processo de formação, contudo, se faz necessário a ressignificação e mudança de paradigmas e orientação desse fazer pedagógico, tendo os trabalhadores como protagonistas desta construção, sem desconsiderar que se trata de uma realidade contraditória que requer embates, tomadas de posição e construção curricular contra hegemônica ao capital.

Nesse sentido, o campo teórico e o embate cotidiano da luta nos colocam desafios tanto do ponto de vista da concepção, quanto da disputa política pelos fundamentos de uma educação que possa minimamente ajudar os sujeitos em seu processo de emancipação social e, nessa lógica, Kuenzer e Grabowski (2006) argumenta que:

A educação, como direito fundamental concernente à cidadania, é responsabilidade do Estado, que deve assegurar oferta pública com qualidade. Embora se reconheçam os limites do Estado na sociedade capitalista, e o papel neles exercido pela sociedade civil através da participação dos diferentes sujeitos sociais interessados na formação para e no trabalho, é competência do Estado a articulação do processo de discussão e formulação das políticas públicas de educação para os que vivem do trabalho, na perspectiva de sua emancipação, integrada a um projeto de fortalecimento nacional. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 314).

Para além do projeto nacional, é preciso compreender que todo processo educativo caminha para consolidação do projeto histórico de uma determinada classe que, em nosso entendimento, essa escola que temos na atualidade serve para consolidar o projeto da classe burguesa, hegemônica nas suas formas de condução da sociedade, mas que ao mesmo tempo, expõe suas contradições, quando torna o trabalho um fardo, uma negatividade a ser carregada por todos que de alguma forma veem na obrigação de reduzirem o trabalho à formas históricas e degradantes. Na perspectiva atual, de hegemonia do capital, o trabalho só pode se dar de forma alienada, fetichizada, precarizado, mas que traz em si as perspectivas de contribuir na emancipação dos trabalhadores, por se adquirir uma característica dual no capitalismo.

Contudo, cabe a esses mesmos trabalhadores desamarrarem as amarras que os aprisionam e a educação é sim fator de disputa, e deve, em consequência dessa, ajudar a conduzir na construção do projeto histórico e hegemônico dos trabalhadores, recuperando ou dando o verdadeiro sentido as relações de trabalho, como atividade humana essencial, responsável por todos os processos de mudanças na sociedade.

Para tanto, cabe à sociedade civil, através dos seus movimentos organizados e instâncias de representação dos interesses contraditórios em jogo, instar permanentemente o Estado a cumprir não apenas um papel de coordenador das políticas, mas pelas instâncias democráticas constituídas, organizar a legislação e a normalização da oferta pública de educação profissional, construindo socialmente as regulamentações, preservando a qualidade da educação ofertada e assegurando conteúdos de interesse coletivo, já que as leis e reformas não são naturais, mas refletem um projeto de sociedade que se define por uma dada correlação de forças, em que a classe que vive do

trabalho, dadas as características do modo de produção capitalista, tende a ser sempre perdedora (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 314).

Neste sentido Kuenzer e Grabowski (2006, p. 315) enfatizam que é preciso defender uma educação “fundada na justiça social com a participação de todos na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder, o que demanda processos educativos que articulem formação humana e sociedade na perspectiva da autonomia crítica, ética e estética”. Nas palavras de Saviani (2016):

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isto socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população. (SAVIANI, 2016, p.42).

Esse argumento reafirma a necessidade dos trabalhadores na defesa da escola pública gratuita e de qualidade para todos, de modo que não podemos abrir mão de tal direito em detrimento das intempéries do capital e seu modo de exploração e, para isso, é preciso a resistência, como defende Saviani (2016, p.42). “aliada aos esforços para introduzir, buscando generalizá-la, a escola unitária exigida pelo estágio atual atingido pelas forças produtivas”. E para que possamos pelos menos enfrentar e superar esse modelo de sociedade imposto pelo capital, se faz necessário defender o trabalho como princípio educativo baseando-se em pelo menos três princípios e significados:

Num *primeiro* sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um *segundo* sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. *Finalmente*, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. Enfim, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar sua unificação na luta pelo socialismo neste contexto de crise estrutural do capitalismo (SAVIANI, 2016, p. 42).

Nessas condições, restam aos trabalhadores lutar por sua liberdade que nas palavras de Kosik (2002) significa que “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social” (KOSIK, 2002, p. 241). Para tanto é preciso defender a construção desse novo homem e mulher livres, com formação ampla e para as várias dimensões da pessoa humana, no entendimento que os limites são aqueles postos pelo capital e sua socialização metabólica, contudo, é preciso ir além, lutando e construindo uma educação para além do capital. Nesse entendimento, o modelo educativo que mais se aproxima e poderá construir com os processos de lutas e formação politécnica dos trabalhadores é aquele defendido por Marx e Engels (2004) quando afirmam que:

A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas”. (MARX e ENGELS, 2004, p.109).

Para superação de tal dicotomia, Manacorda (2010, p. 94) define esses processos educativos tendo a omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2010, p. 108).

Esses processos para Gramsci (2006) corroboram com a necessidade de compreender os aspectos pelos quais estão imbricados a escola e os processos de formação, funcionando de forma subserviente aos interesses do capital, que em si traz a possibilidade de mudança, contudo o mesmo compreende que:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na

realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Para Gramsci (2006, p. 33-34), deve-se lutar pela

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Para Antunes (2005):

Contrariamente à unilateralização presente tanto nas teses que desconstroem o trabalho, quanto naquelas que fazem seu culto acrítico, sabemos que na longa história da atividade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência, pela conquista da dignidade, humanidade e felicidade social, o mundo do trabalho tem sido vital. Foi por meio do ato laborativo, que Marx denominou atividade vital, que os indivíduos, homens e mulheres, distinguem-se dos animais. Mas, em contraposição, quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela frequentemente se converte num esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos de modo unilateral. Se por um lado, necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social. Essa dimensão dúplice e dialética presente no trabalho é central quando se pretende compreender o labor humano (ANTUNES, 2005, p.2).

Faz sentido então à defesa do trabalho como princípio educativo na organização da atividade pedagógica escolar, tendo em vista que as relações e determinações postas pela divisão do trabalho no interior da escola é um agravante que dificulta cada vez mais o processo de emancipação dos sujeitos, colocando-os em situações de alienação diante da natureza ontocriativa do próprio trabalho. A possibilidade do trabalho como princípio educativo, requer uma maior organização do exercício pedagógico, considerando os limites do próprio campo do trabalho e sua inserção na vida social dos sujeitos.

Nesse sentido a escola precisa partir de uma pedagogia crítica e com instrução popular, dado que esta tomada de posição exigirá uma mudança de mentalidade por parte de seus sujeitos que também são históricos e constituídos em intelectuais orgânicos da classe a que pertencem, por isso, a escola como espaço da luta cotidiana pela formação está em constante disputa, por ser espaço de materialização das contradições.

Para isso devemos considerar que nessa escola se produz e reproduz conhecimento histórico, sendo esse prático ou intelectual, mas que em seu cerne se constitui como atividade

criadora partindo de viés dialético de caráter pedagógico, político, crítico e com perspectiva de ter no trabalho humano a base de sua transformação. Para isso Gramsci (1981) defende a “escola única, inicial de cultura geral (dosagem entre trabalho manual e desenvolvimento de capacidade intelectual)”.

Entre o que se propõe, dado o acúmulo e reflexão histórica e o que se tem na realidade, surge a necessidade de pensar que, não sendo o trabalho um princípio educativo na escola, abre-se mão de formar esses sujeitos conhecendo as próprias nuances, contradições e desafios de sua própria atividade humana. O trabalhador a medida que aprofunda as relações de trabalho, se desumaniza por entender o trabalho como um fardo, uma negatividade na sociedade.

Em uma conjuntura marcada pelo acelerado avanço das tecnologias e substituição de vasto campo de mão de obra, pela máquina, cria-se além dos diversos problemas sociais pelos quais a humanidade passa neste contexto, com destaque ao desemprego, a necessidade de dar novo sentido as relações de trabalho, pensando não apenas na inserção do mundo do trabalho, mas sendo esse um fator que agrega valor as vidas dos sujeitos. O fato de estarmos caminhando para um mundo do não trabalho/emprego, nos remete a pensar que o debate do trabalho e seu papel na formação precisa ser feito nos processos escolares de formação técnica e profissional. Nesse contexto, a escola pode contribuir com a formação que interessa ao capital ou poderá propiciar um processo de formação omnilateral dos sujeitos com vistas a superação desta mesma sociedade.

É com base nesta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um *princípio educativo*. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2001, p. 41)

Para afirmar tal princípio e lutar pela construção de processos educativos que visem a emancipação e formação humana é preciso considerar que o trabalho mantém e se reproduz pela apropriação do tempo do trabalhador e, para isso, a escola, ao invés de formar os sujeitos para vida em sociedade, em sua dimensão ampla, reduz seu papel a formar trabalhadores, como mão de obra a esse mercado de trabalho, dificultando assim uma maior relação do trabalho como princípio educativo em função de suas contradições internas.

Assim, a relação entre trabalho e educação como uma necessidade histórica, requer uma tomada de posição por parte da escola e do fazer pedagógico, de sujeitos históricos e que precisam caminhar no sentido de mudanças e superação da sociedade capitalista e, para esse fim, a teoria marxista defende um modelo de escola que se preocupe com a formação integral do ser humano, tendo a instrução e o trabalho como cerne dessa relação.

A proposta de escola em Gramsci e demais teóricos marxistas parte da preocupação de qual educação deve ser construída no conjunto da classe trabalhadora, considerando que essa escola deve se preocupar com pelos menos quatro questões estruturais na formação humana, sendo elas: educação cultural, instrução para a atividade/trabalho humano, desenvolvimento de atividade intelectual e manual. Assim, o entendimento da discussão em torno do trabalho não deve se resumir a profissionalização compulsória dos sujeitos, como podemos observar no curso em questão e na orientação educacional no Brasil, a partir dos cursos profissionalizantes. Contudo defende um outro tipo de escola em que “cada cidadão possa tornar-se governante e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo”. (GRAMSCI, 2001, p. 50).

A crítica gramsciana acerca da escola no capitalismo vai indicar que se produz a divisão e exclusão a partir dos processos escolares, sendo que para a classe trabalhadora é ofertado apenas a formação simples, laboral, para funções simples mesmo no modo de produção capitalista, aquém de qualquer possibilidade de formação tecnológica ou politécnica.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A escola que segrega, divide, exclui por dentro de seu fazer pedagógico necessita ser destruída e no lugar dessa se faz necessário a construção de um novo jeito de fazer escola, com a perspectiva de formação dos sujeitos com capacidade de pensar e de agir perante a sociedade, derrubando suas amarras e libertando da alienação posta no contexto atual pela relação entre trabalho e educação estabelecida nos processos de formação profissional, como observado no contexto pesquisado. Nessa escola a ser construída pela classe trabalhadora “o estudo ou a maior parte dele deve ser desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas

imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas”. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Esta afirmativa de Gramsci (2001) vai de encontro ao modelo de escola que temos no contexto brasileiro e, neste caso pesquisado, que vincula a formação humana a necessidade imediata de aprendizagem de técnicas, conceitos e regras para execução de tarefas simples e imediatas no mercado de trabalho, sem uma maior preocupação em formação ampla e integrada.

Nesta perspectiva Gramsci (2001) defende a constituição de uma,

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

E para esta construção Gramsci (1991) será mais incisivo ao defender um modelo de escola unitária que se preocupará com todas as fases da aprendizagem dos sujeitos, inclusive na preparação para o trabalho na sociedade, sendo que essa nova escola em fase de construção terá a “tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Essa nova escola, por sua vez, não convém ao estado capitalista, para tanto Gramsci (2001) alerta para o fato de se ter,

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. [...] Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada” no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens “juridicamente”

fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (GRAMSCI, 2001, p. 49-50).

Esse estudo corrobora com a análise política pública de educação profissional no Brasil, dado que a expansão da oferta de educação profissional embora propicie a inclusão

escolar dos sujeitos nos processos formativos, acabam também por cristalizar este modelo de escola excludente, contudo para Gramsci (1991).

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Nesse modelo a escola é construída na luta dos trabalhadores e de toda sociedade é preciso reforçar a construção e o protagonismo da classe trabalhadora, construindo um novo *princípio educativo*, possibilitando aos trabalhadores a apropriação do conhecimento contra hegemônico a dominação burguesa.

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Neste sentido, conclui-se que a relação estabelecida entre trabalho e educação no Brasil e no contexto da pesquisa, de acordo com as ideias defendidas por Gramsci e pela teoria marxista, estão aquém de serem consideradas como experiências de formação integrada, politécnica e de instrução geral e preparação para o trabalho, sendo o trabalho reduzido ao pragmatismo da formação profissionalizante dos sujeitos. Aqui a perspectiva do trabalho como princípio educativo se distancia e se constitui como um desafio na construção desta nova escola que deve ser lutada e construída pelos trabalhadores.

A ruptura dialética desse velho modelo de escola, que visa apenas à instrução simples dos sujeitos, deve ser contraposta com a necessidade de constituição do trabalho como princípio educativo sendo esse fundamental para a formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, visando a construção de uma sociedade emancipada do jugo capitalista que considera a totalidade, e os processo histórico das relações sociais e humanas que devem ser construídos. Eis o desafio a toda classe trabalhadora de construir uma nova escola, uma nova vida, um novo princípio educativo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão em fazer a pesquisa intitulada “A educação profissional de nível médio no campo e os desafios da formação integrada a partir do PROEJA” partiu de motivações e interesses em aprofundar na área trabalho e educação, com ênfase no Ensino Médio Profissional, sendo estas também oriundas do processo de militância e luta política desenvolvida no contexto do MST e pela inserção no Mestrado em Ensino do Programa de Pós Graduação em Ensino da UESB no ano de 2016.

Como problema, a pesquisa se pautou no objeto que foi justamente a necessidade de pesquisar como “as políticas de formação profissional conquistadas e acessadas pelos sujeitos do campo na modalidade PROEJA, tem contribuído para o processo de inclusão e emancipação humana dos mesmos, ou apenas atende as expectativas de formação unilateral e para o trabalho simples”?

De modo que a pergunta foi respondida a partir da pesquisa científica, com a utilização de estudo de caso, a partir do método do Materialismo Histórico e Dialético, dando materialidade as análises, se fundamentando em teóricos do campo marxista buscando as devidas respostas aos objetivos propostos que se propuseram a analisar o processo de implementação do Ensino Médio Profissional na modalidade Proeja, em Assentamentos de Reforma Agrária, no Município de Barra do Choça, considerando os limites de acesso e permanência, tendo como objetivos específicos a necessidade de aprofundar estudos e reflexão acerca da relação capital-trabalho e seus impactos nos processos educativos impostos a classe trabalhadora; Analisar a trajetória e políticas públicas de ofertas de ensino médio profissional no Brasil com destaque para o Programa PROEJA, mostrando suas bases teóricas, metodológicas e filosóficas e confrontando-as com as expectativas de um currículo de formação humana integrada; Sistematizar as experiências escolares de educação profissional de nível médio desenvolvidas no MST e suas possibilidades de formação integrada; Analisar as condições de acesso à educação na modalidade PROEJA no contexto do curso técnico em Agroecologia desenvolvidas pelo MST em assentamentos de reforma agrária no Município de Barra Choça.

Neste sentido tivemos a oportunidade de construir dados e informações acerca do objeto, em confronto com a realidade e a materialidade concreta acerca da oferta da educação profissional em assentamentos de reforma agrária, mostrando suas nuances e contradições

perante a política pública de formação profissional, dado que esta se dá de forma ineficiente e com dificuldades de formação dos sujeitos partindo de uma perspectiva omnilateral.

A resposta aos objetivos propostos foram potencializadas a partir do momento em que lançamos mãos das categorias tanto de método quanto de conteúdos, com destaque para a categoria do trabalho, práxis, totalidade, contradição e mediação, relacionadas com as principais categorias de conteúdos que permearam essa pesquisa, como podemos citar o trabalho como princípio educativo, formação omnilateral, educação integrada, politécnica, dentre outras, em resposta aos desafios de análise propostos na investigação.

Vale dizer que quanto às perspectivas futuras do objeto salientamos que em 2018 iniciaram mais duas turmas de CTA, agora em regime de alternância, que, por motivos estruturais, como falta de estradas, transporte para professores, merenda escolar e, principalmente, infraestrutura física e pedagógica, mudou-se para o Centro de Formação Profissional Pátria Livre, permanecendo como Unidade anexa do Cetep, sendo esta estrutura ligada e coordenada pelo MST localizada no Assentamento Pátria Livre no município de Barra do Choça, Bahia. Neste novo espaço os alunos minimamente têm condições de alojamento, trabalho produtivo, assistir as aulas em regime de alternância, transporte para chegarem, dentre outros.

Assim, os dados se confirmaram também com ajuda e aprofundamento do referencial teórico marxista que nos possibilitou o entendimento das contradições e desafios pelos quais passam a educação no contexto atual, dominado pela hegemonia capitalista, quando para isso a educação e a escola de maneira geral funcionam como um apêndice do capital no processo de formação de mão de obra, barata e precarizada em atendimento ao modelo de exploração adotado no Brasil.

E é nessa perspectiva que pudemos analisar a inserção do ensino médio técnico na sociedade brasileira, percebendo que o mesmo assume uma função de legitimação das políticas públicas em educação, atendendo aos ciclos de desenvolvimento, investidas e contradições do capital. Isso reduz toda a capacidade de uma sociedade em realizar a educação plena de seus sujeitos, atribuindo à escola a função única da empregabilidade e determinada pelo lugar do trabalho na sociedade, prevalecendo à vontade do capital sobre a vida.

A consequência dessa inserção do capital nos processos educativos é a imposição aos trabalhadores de um tipo de escola degradante, dual, excludente que realiza o processo de formação profissional para o trabalho simples, perdendo a capacidade de formar amplamente os sujeitos numa perspectiva omnilateral, com vistas a emancipação em todos os sentidos.

A oferta de educação profissional é insuficiente, se comparados a quantidade de pessoas fora da escola e conseqüentemente desses processos formativos, de modo que a maioria dos jovens cursa apenas o ensino médio sem nenhuma perspectiva de integração nas suas formas mais avançadas com base em desenvolvimento de tecnologia e técnicas. Isso decorre em função do modelo predatório e metabólico do capital que ao passo que se desenvolve em termos tecnológicos, cria abismos e precarização na formação e na atividade do trabalhador com vistas a superação das suas crises cada vez mais estruturais.

Nesse caso, tecnologia não é sinônimo de desenvolvimento, pelo contrário, essa se constitui como a materialização do mundo do não trabalho, do seu ponto de vista histórico, e isso certamente impactará nos processos educativos, ou no mínimo obrigará a escola à reconfigurar-se perante a formação associada as possibilidades de empregabilidade, flexibilidade e capital humano. Essa crise por sua vez apenas reforça a tese da necessidade de apropriação cada vez mais da categoria formação omnilateral como central para enfretamento desse modelo imposto pelo capital, que se esgota nas suas próprias contradições, quando não consegue viabilizar de forma estrutural a relação entre trabalho e capital, relegando uma grande massa de trabalhadores ao subemprego, ao trabalho intermitente, dentre outros. Por isso, e pela determinação de formar sujeitos autônomos, integrais, a formação omnilateral é necessária para compreensão ampla das contradições da sociedade capitalista e seu modelo de destruição das relações de trabalho.

A formação humana nesta perspectiva vincula-se ao trabalho enquanto instrução não apenas em seu sentido ontológico, mas fundamentalmente em sua dimensão histórica, na constituição dos sujeitos enquanto seres sociais e políticos. Mesmo o trabalho apresentando caráter duplo, considerando a sua historicidade, este se constitui como princípio educativo, à medida que é por intermédio deste que o desenvolvimento dos sujeitos enquanto seres humanos se torna possível. No entanto a superação das contradições postas pelo mundo do trabalho, e a possibilidade de inserção do trabalho enquanto princípio educativo deve-se em função da sua dimensão ontológica, dado que a apropriação e descoberta do trabalho pelo homem extrapola os limites do próprio capitalismo, embora a forma alienada é constituinte desse modelo.

Neste sentido, o trabalho enquanto princípio educativo, mesmo que possa parecer um tanto contraditório na sociedade atual, vai nos remeter a uma dimensão ampliada do mesmo. Assim, os processos escolares com perspectiva de formação profissional, de deparam com tal realidade, na qual essas relações contraditórias se estabelecem, sendo que na pesquisa podemos observar tal dimensão do trabalho enquanto alienação e *fetichização*, uma vez que

este dificilmente poderá proporcionar uma formação ampla, em sua totalidade ontológica e histórica.

Nos processos educativos de maneira geral e nas experiências escolares desenvolvidas pelo MST, o trabalho tem esse potencial de formação para as várias dimensões da pessoa humana, contudo, essa precisa se constituir enquanto instrumento de trabalho pedagógico, à medida que a própria organização desse trabalho, desenvolvido nos espaços escolares, o tenham como estratégia de desenvolvimento integral dos sujeitos. A construção dessas novas formas e possibilidades de fazer a formação, para além dos limites estruturais e de concepção postos pelo capital, nos seus aspectos teórico-práticos deve se ater para a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), necessário, mas ainda ausente na experiência escolar pesquisada, nesse sentido este é uma possibilidade da escola caminhar proporcionando aos sujeitos uma formação em suas várias dimensões.

O trabalho pedagógico e suas relações com o contexto da escola é marcado pela orientação e formação para o trabalho-emprego, característico do modo de produção vigente, e das formas unilateralizadas que a educação assume neste contexto, com a perspectiva de formação profissional, atrelada imediatamente a formação de mão de obra voltada para o trabalho simples, em detrimento ao modo de exploração desenvolvimento capitalista.

Essa análise dialoga com os limites postos pela realidade da educação básica e de formação profissional, por não termos um projeto de educação e escola definidos a partir do trabalho, visando a construção de um país soberano, e orientado para a transformação social. De modo que nessas conclusões provisórias acerca da pesquisa, salientamos a necessidade de nos processos educativos e, conseqüentemente, na organização da formação profissional vistas a integralidade dos sujeitos, necessitem de uma nova práxis, uma nova didática e modelo de organização do trabalho pedagógico, perpassando por discutir a democratização do conhecimento, vinculando os processos pedagógicos, à necessidade histórica de mudanças estruturais na sociedade, uma vez que estamos convictos de que a implementação da escola politécnica de formação humanística, integrada, com vistas a superação da sua dualidade se fará neste movimento ampliado de mudanças radicais na sociedade, para além do capital.

Para Marx (2004) a formação do novo homem e da nova mulher deve superar a contradição entre formação intelectual e manual(técnica), nesse sentido, o mesmo defende a instrução associada ao trabalho produtivo e a formação teórica, sendo a atividade prática, uma dimensão dessa relação para além da apropriação de habilidades em fazer coisas úteis ao modo de exploração capitalista, como podemos perceber no contexto atual, más uma

formação integrada que requer a imediata junção entre instrução e trabalho, como elementos-chaves para uma nova socialização.

A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas (MARX, 2004, p. 109).

A omnilateralidade, a formação integrada dos sujeitos, em uma perspectiva de mudança estrutural da sociedade requer a construção e defesa do trabalho e da educação como atividade de realização da vontade humana, viabilizando assim as condições de emancipação humana em todos os sentidos. Para Marx (1843), a emancipação humana em sua totalidade só se fará plena na sociedade comunista, do contrário seria acreditar na possibilidade de humanização do capitalismo, ou mesmo em ideias reformistas, contraditórias ao seu metabolismo. De modo que na sociedade atual é impossível ao homem desenvolver todas as suas potencialidades e, nesse sentido, a emancipação está condicionada a supressão da luta de classes, e da divisão estrutural e alienada do trabalho, e da propriedade privada.

A emancipação só terá sentido quando for retirado das relações humanas qualquer tipo de dominação e exploração do homem pelo homem, eliminando as formas de dominação em todos os sentidos.

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 1843, p. 30).

E emancipação se constituirá em um processo de destruição da contradição fundamental entre trabalho intelectual e manual, e o trabalho será o princípio básico de transformação da realidade para a realização humana. (MARX, 2012, p. 32). Diferencia a emancipação política e humana no sentido de que ambas caminham para a libertação total do homem do jugo capitalista, superando este próprio modelo.

A emancipação política representa, sem dúvida, um grande progresso. Não constitui, porém, a forma final de emancipação humana, antes é a forma final de emancipação humana dentro da ordem mundana até agora existente. Nem vale a pena dizer que estamos aqui a falar da emancipação real, prática. (MARX, 1843, p. 14-15).

Nesta perspectiva e mediante as observações realizadas na pesquisa, podemos afirmar que a emancipação como uma necessidade associada ao processo de mudança estrutural da sociedade, deve proporcionar a plena realização humana, e esse será o momento em que tanto o homem, quanto a sua própria educação, não será mais uma mera mercadoria, pelo contrário, essa necessariamente deverá ter a condição de desenvolvimento amplo, omnilateral e integral de toda uma sociedade.

[...] na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 38)

Concluimos que o processo de divisão do trabalho no capitalismo torna-se elemento central dos processos educacionais e, nessa perspectiva, o conhecimento que foi apropriado pelo capital modifica diretamente a forma como os sujeitos se desenvolvem na sociedade. Logo precisamos compreender que estando o projeto de educação associado ao processo de mudanças estruturais da sociedade capitalista, precisa contrapor a lógica de dominação do capital, sendo possível, segundo Marx (1844), destruir as velhas formas e relações sociais impostas pelo capital, tornando possível a emancipação humana com todas as suas capacidades intelectuais e produtivas. Construir uma educação para além do capital nos remete então pensar na sociedade para além do mesmo e, para isso, é preciso seguir o passo dessa construção.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ALENTEJANO, Paulo. **Modernização da Agricultura**. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 477-481.
- BAHIA. **Decreto nº 11.355/2008**, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 04 de dezembro de 2008.
- _____. **A Rede Pública de Educação Profissional do Estado da Bahia**. Material audiovisual disponibilizado pela Suprof. 2014.
- _____. **Orientações Pedagógicas da Educação Profissional para o ano letivo de 2018**. Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (Suprot), Salvador, Bahia 2018.
- BEISIEGEL, C. **Estado e educação popular**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. Edição digital: abril 2013 ISBN: 978-85-378-0611-1. Título original: A Dictionary of Marxist Thought edited by Tom Bottomore.
- BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>.
- _____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. MEC. **Parecer 15/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb15_98.pdf.
- _____. MEC. **Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional (versão preliminar)**. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Brasília 2015.
- _____. MEC. **RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. II PNERA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, publicada em Junho de 2015.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

_____. IBGE 2016. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD contínua: Principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil 2012-2016

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p.

_____. Ministério da Educação. **decreto nº. 5.478, de 24/06/2005**. Brasília, agosto 2007

_____. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília-DF, 2002.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação 2014**.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013b.

_____. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. **Nota sobre a Medida Provisória n.º 746/2016 – MP da Reforma do Ensino Médio**.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação** – Brasília –DF 1996.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**.

_____. MEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria José & CASTRO, Elisa Guaraná de (orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Revista Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Instituto de Educação Josué de Castro: características gerais da organização escolar e do método pedagógico. In: **O Instituto de Educação Josué de Castro e a educação profissional**. Cadernos Iterra, ano VII, no 13, dezembro de 2007

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**. Categorias e leis da Dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CEPAL. **Coesão Social - Inclusão e Sentido de Pertencer na América Latina e no Caribe**. Síntese. Santiago do Chile: Nações Unidas, 2007.

CIAVATTA, Maria. A Crise do Capital e a Formação Integrada em Questão. In: **Anais / Seminário de Pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**, Rio de Janeiro, 3 e 4 de dezembro de 2009; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJIV, 2013.

_____. O trabalho como princípio educativo. In: Pereira, I. B.; Lima, J. C. F. (org.). **Dicionário de educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 408-415.

_____. **Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada**. Niterói, RJ. 3 Nora, 1984, p. xix.

_____. **Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho**. Rio, set. 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/educacaoetrabalho/CIAVATTA%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Integrada.pdf>>

_____. **Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho**. DIEESE. Anuário dos trabalhadores. 2005. 6ª. ed. Disponível em http://www.mte.gov.br/anuario_2005.

_____. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO G. **O trabalho como princípio educativo**. Dicionário de Educação do Campo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Editora Expressão Popular – Rio de Janeiro. São Paulo 2012

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

CUNHA, L. A. C. R. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. 295.

CUNHA, L. A. C. R. **O ensino profissional e a irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora EDUSP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DORE, R.; LUSCHER, A.; BONFIM, C. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cad. Pesqui. vol.41 no.144 São Paulo Sept./Dec. 2011

DUBET, François: **A escola e a exclusão**. École des Hautes Études en Sciences Sociales – Cadis Université Victor Segalen 2 – Bordeaux Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/ 2003

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A organização do trabalho pedagógico**: Elementos para a pesquisa de novas formas de organização. Faculdade de educação – Unicamp 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Rio de Janeiro, 2004. In: **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos(org.) São Paulo: Cortez 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 – 3. ed.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois**: regressão social e hegemonia às avessas: Trabalho Necessário – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 13 Nº 20/2015.

_____. **A dupla face do trabalho**: criação e destruição da vida. In: Frigotto, G. Ciavatta, M. (orgs.). **A Experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-25.

_____. Políticas Públicas de Educação, Emprego e Renda para Jovens Trabalhadores e a Promessa Ilusória de Inclusão e de “Empregabilidade”. In: **Anais / Seminário de Pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**, Rio de Janeiro, 3 e 4 de dezembro de 2009; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJJV, 2013.

_____. Educação - **Ensino médio e técnico profissional**: disputa de concepções e precariedade. São Paulo, Le Monde Diplomatique Brasil, ed. 68, mar. 2013a.

_____. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **“Metodologia da Pesquisa Educacional”**, 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

_____. Trabalho como princípio educativo: **por uma superação das ambiguidades**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set.-dez.1985.

_____. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois**: regressão social e hegemonia às avessas: Trabalho Necessário – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 13 Nº 20/2015.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: Frigotto, G. Ciavatta, M. (orgs.). **A Experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-25.

_____. **A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **O trabalho como princípio educativo**. Dicionário de Educação do Campo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Editora Expressão Popular – Rio de Janeiro. São Paulo 2012.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun. 2017

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

FRIGOTTO, G.; Ciavatta, M.; RAMOS Marise (orgs), **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e pratica na escola do MST / Fátima Moraes Garcia**. – Curitiba, 2009. 253 f.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GÓES, Claudia Freitas; DUARTE, Ruy José Braga. Educação Profissional no Estado da Bahia: A quem interessa? **Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013.

GREIN, Maria Izabel. **Trabalho e educação politécnica**: Elementos da experiência em educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 09, n. 2, pags.56 – 72, jul/dez. 2013.

GUIMARÃES, Cátia. **Educação Profissional no campo**. Publicado em Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. EPSJV/Fiocruz | 11/06/2014 08h00 - Atualizado em 04/04/2016 16h42

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de CARLOS NELSON COUTINHO 4. a edição civilização brasileira. Rio de Janeiro-RJ, 1982

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Concepção dialética da História**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

_____. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais a organização da cultura**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GESTA: Grupo de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas: **Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovem, 2014**.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. **O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais**. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016 – ISSN: 1982-3207

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. **Agroecologia**. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ITERRA. Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul: Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? In: CALDART, Roseli S. (org.) **O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional**. Cadernos Iterra, ano VII, n.13, setembro de 2007, p. 179-201.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Dialética do concreto**. 7 ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2000.

KUENZER, Acássia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 1153 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo.** Editora Cortez, 1997.

_____. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho.** Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006 <http://www.perspectiva.ufsc.br>

_____. **Educação e trabalho.** Salvador: Fator, 1988.

KUENZER, Acássia; GRABOWSK, G. **A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível.** HOLOS, Ano 32, Vol. 6 22. DOI: 10.15628/holos.2016.4983.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia M. **Temas e tramas na pós-graduação em educação.** Revista Educação e Sociedade, v.26, n.93, p.1341-1362, Set/Dez 2005. Campinas.

JOMALINIS, Emilia. **Os sentidos da luta pela agroecologia e pela agricultura urbana: reflexões em construção.** Do Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul e mestranda pelo PPGG/UFRJ. Militante feminista e agroecológica. **Análise de Conjuntura sobre fatos da realidade nacional e internacional – nº 67, Junho/2014.**

LEFF, Enrique. **Agroecologia e Saber Ambiental.** Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, Jan.-Mar. 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem.** Revista Temas, São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia.** Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo, Cortez, 1989a.

MACEDO, Regina Moura de; ESPINDOLA, Neila; RODRIGUES, Allan. “Não é só pelo diploma”: As ocupações das escolas e os processos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1358 – 1376 out./dez.2016 e-ISSN: 1809-3876

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009.

MARQUES, Marta Inez M.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.), **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo, 2004.

MARINHO, Dalcione Lima. **Entre Ideologias e Utopias: As expectativas dos Jovens Rurais quanto o seu ingresso na Escola Família Agrícola de Marabá**. Marabá, UFPA/Residência Agrária, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friedrich Engels** Campinas, SP: Navegando, 2011

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto Nogueira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. In: Antunes, Ricardo. O caracol e a sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O Capital, Vol. 1, tomo I**. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1988 (1867).

_____. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. V. 1.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 2.ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. 149-163.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos I**. São Paulo: Edições Sociais, 1977e. p. 118-120.

_____. **Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria**, do Sr. Proudhon. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo:** "o rei da Prússia e a reforma social". De um Prussiano. 1844. Tradução Ivo Tonet. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000012.pdf>>

MEIRA, Cristiane Araújo. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante:** um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo / Cristiane Araujo Meira. – 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** Política e sociedade, nº 13, outubro de 2008. MOLINA, Monica; JESUS, Sonia Meire. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, Clarice et al. **Memória e história do Pronera.** Brasília: MDA/Incrá, 2010, p. 29.

MOLINA, Helder. **A educação brasileira e os movimentos sociais: uma experiência sindical de educação de jovens e adultos trabalhadores** – Programa Integrar, da CUT. Desafiando a contradição. Niterói: UFF, junho/2001. Mimeo.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017) **educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

MOTTA, Vânia C. **Implicações das Formas de Enfrentamento da “Questão Social” na Educação no Contexto da Mundialização.** In Anais / Seminário de Pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento, Rio de Janeiro, 3 e 4 de dezembro de 2009; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJJV, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MST. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária. Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária.** Luziânia, GO, setembro de 2006.

MST. **Cartilha do Programa Agrário.** VI Congresso nacional do MST. Brasília –DF fevereiro de 2013/2014.

_____. **Caderno de educação nº 14. Educação no MST. Memória. Documentos de 1987 a 2015.** Organização: Edgar Kolling e Roseli Salette Caldart, 1ª edição, junho de 2017.

_____. **Cadernos do ITERRA, ano VII, nº 13, O Instituto Josué de Castro e a Educação Profissional,** Veranópolis, RS, 2007.

_____. **Dossiê o MST e a Escola.** Caderno de formação nº 18. Publicado em julho de 1991. ITERRA, 2005.

_____. **Caderno de educação nº 9** do ano de 1999.

_____. **Oficina de elaboração pedagógica:** Sistematização. Veranópolis, 2007a. (Não publicado).

_____. **Caderno de educação do MST nº 4.** 1994

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1992. 80 p.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: EPU, 1974.

NETTO, J. P. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Demerval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luis (orgs). **História e História da Educação: O Debate Teórico- Metodológico Atual.** Campinas – SP: Autores Associados. 2000.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 117, out-dez. 2011.

NÓVOA, A. Jornal do Brasil, Caderno '**Empregos e Educação para o Trabalho**', 13.06.1999, p. 2).

NUNES, Z. C. R. M. **Anísio Teixeira:** a poesia da ação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, p. 5-18, 2001.

PARANHOS, Michelle. Organismos Internacionais e a Política de Educação Profissional Brasileira. In: **Anais / Seminário de Pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento,** Rio de Janeiro, 3 e 4 de dezembro de 2009; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJIV, 2013.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RAMOS, Marise. Práxis e Pragmatismo: Referências Contrapostas dos Saberes Profissionais. In: **Anais / Seminário de Pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento,** Rio de Janeiro, 3 e 4 de dezembro de 2009; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJIV, 2013.

REVISTA POLI: **Saúde, educação e trabalho - Jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde.** Ano X - Nº 54 - nov./dez. 2017.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica:** guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1976. 168 p.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SANTOS, Aline de Oliveira Costa e Mutim, Avelar Luiz Bastos. **Educação Profissional Integrada na Rede Pública Estadual da Bahia: a experiência do Centro Territorial da Região Metropolitana de Salvador**. 38ª Reunião Nacional da ANPed – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

SAVALI, Esméria de Lourdes. A proposta pedagógica do MST para as Escolas dos Assentamentos: A construção da Escola Necessária. **Revista Publication UEPG: Ciências Humanas**. ISSN Eletrônico: 2316-3755. Ponta Grossa. 2000. Disponível em:<< <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/8/5>>> Acesso em 24 de janeiro de 2015.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

_____. **O choque teórico da politecnia**: Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

_____. **Trabalho e educação**: Fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

_____. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: **Crise capitalista e educação brasileira** / José Claudinei Lombardi. – Uberlândia, MG : Navegando Publicações, 2016.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da Educação**: Da expansão liberal-democrática à crise regressivo destrutiva do capital. 2ª edição, São Paulo: Ed. Ideias & Letras, 2011.

SILVA, Sandra Teresinha da. **A qualificação para o trabalho em Marx**. Tese de Doutorado. UFPR, 2006.

SCHWARTZMAN, S. et al. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP/Paz e Terra, 1984.

TAMBARA, E. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1998.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais**: mapa dos estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WANDERLEY, Lucia Maria; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: Da formação para o trabalho complexo no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro – EPSJV, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 – Modelo de questionário utilizado na pesquisa com estudantes do CTA

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ALUNOS

I Roteiro: identificação

Nome: Idade: Sexo: Formação:

II- Roteiro da entrevista:

- 1) O que lhe motiva/motivou a fazer o curso técnico em agroecologia/agropecuária, e como foi/espera ser a sua participação no mesmo?
 - 1.1) Entre as disciplinas que o curso pode oferecer/ofereceu tem alguma que você tem mais dificuldades, porque?
 - 1.2) Você tem/teve dificuldades em fazer o curso?
- 2) Como você avalia o andamento do curso, você acredita que as atividades desenvolvidas lhe propiciou uma boa formação profissional? Justifique sua resposta?
 - 2.1) Você teve acesso ao projeto ou proposta pedagógica do curso (currículo, objetivos da formação e etc...)
- 3) Como você avalia as condições de infraestrutura Física e Pedagógica do curso? Estas condições dão conta de atender o processo formativo?
- 4) Você sabe diferenciar um curso normal médio para um curso de formação profissional?
- 5) Que motivações levou você a concluir/desistir do curso?
- 6) Você acredita que este curso lhe preparou para o exercício do trabalho profissional? Fale um pouco sobre a sua condição atual e se você esta atuando na área de formação?
- 7) Como você avalia as aulas dos professores: Quais pontos positivos e negativos?
- 8) Você TEVE aulas práticas durante o curso e como estas foram desenvolvidas?
- 9) Qual foi a importância do curso para você e o que pretende fazer de sua vida após a conclusão do mesmo?
- 10) Destaque todos os pontos positivos e negativos do curso?
 - 11.1) Negativos
 - 11.2) Positivos
- 11) Que sugestões para o curso funcionar bem você daria?

Anexo 2 - Matéria sobre a ocupação da Secretaria de Educação da Bahia para reivindicar o CTA e construção de escolas - 2011

10/10/2011 17h17 - Atualizado em 10/10/2011 17h17

MST ocupa prédio da Secretaria de Educação da Bahia em Salvador

Integrante do MST diz que reivindicação é por melhorias na educação. Atividades relacionadas ao tema estão previstas para os próximos dias.

Do G1 BA

Integrantes do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) ocupam o prédio da Secretaria de Educação da Bahia, no Centro Administrativo do Estado, em Salvador, desde a manhã desta segunda-feira (10). De acordo com a assessoria do órgão, o secretário Osvaldo Barreto está reunido com líderes do movimento nesta tarde.

Segundo um integrante do Movimento, a ação faz parte de uma série de reivindicações em prol de mais escolas e contra o fechamento de algumas unidades de ensino na região rural. Diversas atividades relacionadas ao tema estão previstas para os próximos dias, entre elas uma palestra com a educadora Ana Maria Araújo sobre o legado de Paulo Freire, além de uma apresentação das experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas do MST.

saiha mais

Anexo 3 – panfleto de divulgação do início das aulas do CTA em Regime de Alternância - 2018

MST EM PARCERIA COM SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA INICIA CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA NO SUDOESTE DO ESTADO



FOTO: ARQUIVO MST

No dia 13 de agosto de 2018 foi realizada a aula inaugural do Curso Técnico em Agroecologia na região Sudoeste da Bahia. O curso é uma demanda do MST junto a Superintendência de Educação Profissional do Estado da Bahia – Suprot na perspectiva de formar Técnicos em Agroecologia que possam atender as novas demandas e exigências da agricultura sustentável e da necessidade de produzir e orientar o consumo de produtos e alimentos voltados para uma alimentação saudável.

O curso vai acontecer em regime de alternância, compreendendo Tempo Escola e Tempo Comunidade visando uma maior integração entre os conhecimentos escolares e os processos práticos da formação e produção de alimentos.

Ao todo serão 80 jovens que deverão fazer o curso com conclusão prevista em 1,8 anos de duração, sendo que além das aulas os cursistas farão estágios de intervenção apresentação de experiências, aulas de campo, visitas técnicas, dentre outros.

O curso é uma modalidade de educação prevista a partir do PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e

Adultos, originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, que visa atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2016, ele é ampliado em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios pedagógicos passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Passa assim a contemplar os

O curso esta ocorrendo no ANEXO-CETEP, no Centro de Formação Pátria Livre para o qual o estado esta disponibilizando a alimentação, educadores, dentre outros.

Educação do campo, direito nosso e dever do estado!

Equipe de secretaria e comunicação

Barra do Choça, 05 de setembro de 2018