



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIEDADE,  
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS**

**NOEMI FERREIRA FELISBERTO PEREIRA**

**TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO: ANÁLISES COMPARADAS A PARTIR  
DOS CURSOS DE AGROECOLOGIA IFPR E ITEPA**

**FOZ DO IGUAÇU – PR  
2017**

NOEMI FERREIRA FELISBERTO PEREIRA

**TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO: ANÁLISES COMPARADAS A PARTIR  
DOS CURSOS DE AGROECOLOGIA IFPR E ITEPA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras. Linha de Pesquisa: Trabalho, Política e Sociedade.

Orientador: Professor Doutor Fernando José  
Martins

FOZ DO IGUAÇU-PR

2017

Catálogo na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE

P436 Pereira, Noemi Ferreira Felisberto

Trabalho, capital e educação: análises comparadas a partir dos cursos de Agroecologia IFPR e ITEPA / Noemi Ferreira Felisberto Pereira.  
- Foz do Iguaçu, 2017.

155 f., il., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Martins

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Ensino profissional. 2. Educação e Estado. 3. Força de trabalho – Efeito da educação. 4. Formação humana - Aspectos econômicos.  
I. Título.

CDU 373.6  
37.014.54

NOEMI FERREIRA FELISBERTO PEREIRA

**TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO: ANÁLISES COMPARADAS A PARTIR  
DOS CURSOS DE AGROECOLOGIA IFPR E ITEPA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professor Doutor Gaudêncio Frigotto  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

---

Professora Doutora Janaína Aparecida de Mattos Almeida  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE

---

Professora Doutora Silvana Aparecida de Souza  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

---

Professor Doutor Fernando José Martins  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE  
(Orientador)

Foz do Iguaçu, 06 de abril de 2017.

**À Maria da Penha Correia** (*in memoriam*) com quem, durante o processo de desenvolvimento dessa dissertação, aprendi a dimensão do que é lutar pela vida.

## AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concedido o dom da vida, à força e determinação para eu superar os obstáculos e construir meus próprios caminhos, mesmo com todas as limitações impostas pela materialidade social.

À minha família por fazer parte da minha vida em todos os momentos, especialmente Ezequiel pelo companheirismo, apoio e o amor incondicional; ao Nick, que me derrete com seu sorriso e inspira a seguir em frente; e à Rosa, minha irmã, amiga e sempre uma fonte de motivação para a realização dos meus sonhos. Obrigada amores de minha vida!

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Sociedade Cultura e Fronteiras, representados aqui pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Denise Rosana da Silva Moraes e Vania Valle pela dedicação e carinho dispensados no transcorrer do curso.

À Universidade Federal da Integração Latino-Americana, representada aqui por Ângela Maria de Souza, pelo auxílio em forma de licença para estudo em pós-graduação, o que possibilitou a coleta de dados, as viagens fundamentais para concretização da pesquisa.

Ao Assentamento Companheiro Antônio Tavares que tornou possível a pesquisa empírica no ITEPA e a vivência direta com as famílias assentadas.

Ao meu orientador, Professor Dr. Fernando José Martins, pela amizade construída durante o curso, experiência, parceria e a forma serena e tranquila de orientar, acalmando meu nervosismo sempre que necessário.

A todos os professores do programa pelos ensinamentos construídos, especialmente a banca de qualificação formada pelos professores Fernando José Martins, Janaina Almeida e Silvana Aparecida pelas contribuições no desenvolvimento da dissertação.

Aos sujeitos egressos dos cursos de Agroecologia do ITEPA e do IFPR, pela atenção e carinho com que me receberam durante as entrevistas. Saibam que sem a contribuição de vocês esse estudo não teria alcançado o âmago do conflito capital e trabalho. Obrigada, companheiros/a!

Aos grupos de pesquisa “*Coletivo Makarenko*” e “*Estado, sociedade, trabalho e Educação*” que possibilitaram discussões, compartilhamento de conhecimentos e o aporte metodológico que direcionaram e enriqueceram essa dissertação.

Aos colegas de curso, pelo compartilhamento de conhecimento, de sonhos, de angústias, de conquistas. Em especial às amigas **Maristela** e **Sueli** pelo companheirismo,

pelas palavras de incentivos, pelos abraços que tornaram dias difíceis mais fáceis de serem superados. Obrigada lindas!

Por último agradeço a todos, que, embora aqui não nominados, percorreram essa trajetória comigo, que propiciou além de formação acadêmica, um crescimento enquanto pessoa membro de algo maior: a humanidade.

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

Paulo Freire



PEREIRA, NOEMI FERREIRA FELISBERTO. TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO: ANÁLISES COMPARADAS A PARTIR DOS CURSOS DE AGROECOLOGIA IFPR E ITEPA. Número de páginas, 155. Dissertação. Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu.

## RESUMO

Esta dissertação tem como foco a relação capital e trabalho no Ensino Médio Integrado à educação profissional, a partir de análises comparadas nos cursos de Agroecologia ofertados no contexto convencional de ensino – IFPR – e no contexto permeado pelos princípios pedagógicos do MST – ITEPA. A problematização central é investigar como as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana se apresentam nos cursos de Agroecologia no IFPR e no ITEPA, compreendendo que tais categorias são portadoras de significações amplas que possibilitam a interpretação de nexos que integram a totalidade social presente na relação capital e trabalho na educação. Desde a perspectiva da totalidade materialista, este estudo compreende que as categorias Estado, trabalho e educação mantêm conexões por diferentes mediações. Alicerçado no materialismo histórico dialético, discute-se, por meio de referencial teórico, o desenvolvimento histórico do capitalismo e suas características, entendendo-o como um processo de transformações histórico-sociais que deu origem a novas formas de organização do poder na economia, na sociedade e no Estado. A discussão segue mostrando como o trabalho foi descaracterizado enquanto atividade ontológica que fundamenta a vida em sociedade, sendo transformada em mercadoria, e o lugar que a educação toma no debate entre capital e trabalho. Problematiza-se como o trabalho tem sido articulado à educação, adentrando na especificidade da educação profissional e os aspectos históricos que a envolvem, tanto no contexto convencional, como no ensino desenvolvido dentro do Assentamento Companheiro Antônio Tavares, situando, assim, a educação e, mais especificamente, a formação profissional no MST. Os métodos histórico e comparativo dão suporte para esta pesquisa que, com a abordagem qualitativa, utilizou-se das estratégias de análise documental, entrevistas, pesquisa empírica para sistematizar o estudo. Constata-se, a partir do processo de pesquisa e dos resultados, que a educação no MST, incluso na modalidade profissional, materializa, não sem limites, uma educação para emancipação do gênero humano, dado que pauta suas relações em práticas coletivas aliadas aos anseios da classe trabalhadora. Já o contexto convencional de ensino, evidencia-se como um ambiente contraditório que é inclinado às necessidades de perpetuação do capital, mas que na prática emerge a luta de classes que tenciona a forma social posta, demonstrando que, mesmo com todos os limites, a escola convencional pode ser um espaço possível de transformação.

**Palavras-chave:** Relação Capital e Trabalho, Educação Profissional, Formação Humana.

PEREIRA, NOEMI FERREIRA FELISBERTO. TRABAJO, EL CAPITAL Y EDUCACIÓN: ANÁLISIS COMPARADO DE LOS CURSOS DE AGROECOLOGÍA IFPR E ITEPA. Número de páginas, 155. Disertación de Maestría. Maestría en Sociedad, Cultura y Fronteras- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Foz do Iguacu.

## RESUMEN

La presente disertación objetiva investigar la relación existente entre capital y trabajo en educación secundaria integrada para la educación profesional a partir de análisis comparativos del curso de Agroecología, dentro de un contexto de enseñanza convencional propagado por el IFPR y de un contexto impregnado por los principios pedagógicos del MST – ITEPA. La problemática central se concentra en investigar como las categorías de trabajo: educación politécnica y formación humana se presentan en los cursos de Agroecología en el IFPR y ITEPA, entendiendo que estas categorías son portadoras de significados generales que permiten la interpretación de las relaciones que integran la totalidad social, presente en la relación de capital y trabajo en la educación. Desde la perspectiva de la totalidad materialista, este estudio comprende que las categorías Estado, trabajo y educación mantienen conexiones por medio de diferentes mediaciones. Con base en el materialismo histórico dialéctico se argumenta a través de referencial teórico el desarrollo histórico del capitalismo y sus características, entendiéndolo como un proceso de cambios históricos y sociales que da lugar a nuevas formas de organización de poder en la economía, la sociedad y el Estado. La discusión permite demostrar como el trabajo se desmaterializa en cuanto una actividad ontológica que subyace a la vida en sociedad, siendo así, transformada en una mercancía y el lugar que ocupa la educación dentro del debate entre el capital y el trabajo. Reflexiona como el trabajo se articula a la educación, entrando en la especificidad de la formación profesional y los aspectos históricos que lo rodean y como se orienta la educación, más específicamente la formación profesional en el MST. El método histórico y comparativo subsidia a la investigación con un enfoque cualitativo. Para estructurar la investigación se utilizan estrategias de análisis de documentos, de entrevistas e investigación empírica. Resulta del proceso de la investigación que la educación en el MST, incluidos en el modo profesional, se materializa, no sin límites en una educación para la emancipación humana, ya que pautan sus relaciones en prácticas colectivas aliadas a los anhelos de la clase trabajadora; por otro lado, en el contexto de la enseñanza convencional se evidencia un ambiente contradictorio, inclinado a la necesidad de perpetuar el capital pero al mismo tiempo emergen, en la práctica, ansias de luchas de clases que causan tensión en la forma social vigente lo que demuestra que, incluso con todas sus limitaciones, la escuela convencional se presenta como espacio posible de transformación.

**Palabras clave:** Relación Capital y Trabajo; La Educación Profesional; Formación Humana.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional em Unidades .....	75
Figura 2 – Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional.....	76
Figura 3 – Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	80
Figura 4 – Quadro comparativo da categoria trabalho nas propostas pedagógicas dos cursos de Agroecologia IFPR e ITEPA.....	122
Figura 5 – Quadro comparativo dos componentes Curriculares dos cursos de Agroecologias IFPR e ITEPA.....	132

## LISTA DE SIGLAS

BR-277 – Rodovia Federal Brasil – 277

CEFET – Centro Federal de Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EPM – Estudos em Pesquisas Multidisciplinar

E-SIC – Sistema Eletrônico de Serviço de Informações ao Cidadão

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFPR – Instituto Federal do Paraná

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITEPA – Instituto Tecnológico e Educacional de Pesquisa da Reforma Agrária

JURA – Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NB – Núcleo de Base

PLANFOR – Plano Nacional de Formação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria

PT – Partido dos Trabalhadores

PCdoB – Partido Comunista Brasileiro

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TAC – Técnico em Administração de Cooperativas

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

ULTABS (s) – União dos Labradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E PARÂMETROS ORIENTADORES.....	17
1.2 A INVESTIGAÇÃO E A TOTALIDADE CONCRETA.....	20
<b>1.2.1 A relação sujeito-objeto</b> .....	24
<b>1.2.2 O papel da consciência na construção do conhecimento</b> .....	26
1.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
<b>2 CAPITAL, TRABALHO, EDUCAÇÃO</b> .....	38
2.1 O QUE É CAPITALISMO?.....	39
2.2 O TRABALHO E A HUMANIZAÇÃO DO HOMEM.....	47
<b>2.2.1 Trabalho sob o capital</b> .....	50
2.3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO DEBATE ENTRE CAPITAL E TRABALHO ...	55
<b>3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO INTEGRADO, FORMAÇÃO HUMANA E POLITÉCNICA</b> .....	63
3.1 GÊNESE E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	64
3.2 ENSINO INTEGRADO, ESCOLA POLITÉCNICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	80
<b>4 MOVIMENTOS SOCIAIS, MST E EDUCAÇÃO</b> .....	90
4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS AO CAPITAL.....	90
4.2 EDUCAÇÃO NO MST.....	96
<b>4.2.1 PRONERA: uma conquista dos Movimentos Sociais</b> .....	106
<b>4.2.2 A educação profissional para o MST</b> .....	108
<b>5 ANÁLISES DOS PROCESSOS INTERNOS DOS CURSOS DE AGROECOLOGIA: TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA, ENSINO POLITÉCNICO</b> .....	112
5.1 CURSO AGROECOLOGIA INTEGRADO IFPR.....	112
5.2 CURSO AGROECOLOGIA INTEGRADO NO ITEPA.....	116
5.3 TRABALHO: FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E FORMAÇÃO HUMANA.....	122

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*O fundamento da emancipação humana é a possibilidade de os seres humanos assumirem o controle da história de maneira consciente e planejada.*

Mauro Luís Iasi<sup>1</sup>

O texto em epígrafe discute “o problema da emancipação humana” nos limites da sociedade deste século e das instituições da ordem burguesa e nos leva a pensar em como superar as barreiras impostas pela materialidade social que vivemos, assumindo conscientemente a tarefa de transformar este mundo desigual, sendo sujeitos de nosso próprio destino.

É nesse sentido que esta pesquisa busca investigar como as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana<sup>2</sup> se apresentam no Ensino Médio Integrado na perspectiva do ensino convencional e do ensino permeado pelos princípios pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Cumprir destacar aqui que categorizar vai além de nominar determinado fenômeno, elemento ou acontecimento. Partimos do entendimento de Martins (2011) que pontua que categoria tem a capacidade de ser ferramenta de interpretação de nexos que integram a totalidade social não se confundido com conceito. É nesse sentido que compreendemos que as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana são portadoras de significações amplas que levam a compreender as relações capital e trabalho no sistema educacional.

Para materializar essa pesquisa, elegemos o Instituto Federal do Paraná (IFPR) e o Instituto Tecnológico e Educacional de Pesquisa da Reforma Agrária/PR (ITEPA), por serem o *locus* dos cursos de Agroecologia integrado ao Ensino Médio, objetos dessa pesquisa. Pontuamos que a vertente agroecológica, como enfoque científico, surgiu em contraponto ao modelo hegemônico de agricultura difundida pelo agronegócio que foi denominado a

---

<sup>1</sup> O texto em epígrafe, publicado em 2002, é do professor, pesquisador e militante político Mauro Luís Iasi que faz uma reflexão sobre a diferença entre os conceitos de emancipação política e emancipação humana em Marx.

<sup>2</sup> A concepção de formação humana de que falamos é a materialista delineada a partir de Marx e não se restringe à educação escolástica ou propedêutica. Ela está fundamentada na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social. (TONET, 2006). É a formação do homem enquanto ser integral ou formação *omnilateral*. Nesse sentido, os termos formação humana, educação para emancipação humana, formação *omnilateral* poderão ser empregados com o mesmo significado ao longo da dissertação e serão pormenorizados na seção três deste trabalho.



“Revolução Verde”. Tal revolução foi um ideário produtivo “cuja meta era o aumento da produção e da produtividade das atividades agrícolas, assentando-se para isso no uso intensivo de insumos químicos, das variedades geneticamente melhoradas de alto rendimento, da irrigação e da moto mecanização”. (ALMEIDA, 2008, p. 7).

As consequências das estratégias adotadas pela Revolução Verde “foram extremamente desiguais em termos de sua distribuição, com os maiores e mais ricos agricultores, que controlam o capital e as terras férteis, sendo privilegiados, em detrimento dos agricultores mais pobres e com menos recursos.” (ALTIERI, 2008, p. 19). Diante desses resultados, a contestação desse modelo surgiu por parte de manifestações sociais que defendem outro tipo de agricultura – a Agroecologia.

Uma nova abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo. [...] A agroecologia fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento de ecossistemas tanto produtivos quanto preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis. (ALTIERI, 2008, p. 21-23).

Assim, a agroecologia é uma proposta que retoma os anseios populares de outra forma de fazer agricultura, em que a dimensão econômica não é a principal definidora e orientadora das ações no campo, mas a dimensão humana, de modo que os frutos da agricultura beneficiem a toda a comunidade e não poucos e esparsos: é uma proposta contra hegemônica ao capitalismo e de cunho popular.

Nesse sentido, tanto o curso de Agroecologia do IF como do ITEPA devem necessariamente estar pautados em uma base teórica e metodológica que se contrapõe ao modelo do agronegócio, buscando intervir e criar novas formas de se fazer a agricultura e dando aos sujeitos do campo ferramentas para sua emancipação. Assim, ambos os espaços já trazem uma opção política, na escolha do curso, que intrinsecamente expõe o conflito capital e trabalho.

O IF foi instituído pela Lei 11.892/08, em todo o Brasil, e iniciou suas atividades no Paraná no final de 2008. Desde então, vem se consolidando na oferta de cursos para atender os arranjos produtivos regionais. Atualmente, o IFPR conta com cursos técnicos integrados ao ensino médio; técnicos subsequentes; técnicos de qualificação profissional; superiores; cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); cursos de Educação à distância; convênios com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

(INCRA) para o oferecimento de cursos demandados pelos movimentos sociais por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), como é o caso do curso de Agroecologia desenvolvido no ITEPA e objeto de nossa análise.

O ITEPA está localizado dentro do Assentamento Companheiro Antônio Tavares, às margens da Rodovia Federal, BR 277. Foi implantado em 2003 com o objetivo de ser um Centro de Formação do MST e, também, de atender as demandas internas do assentamento como a instituição de escola de nível fundamental. Inicialmente as atividades de formação técnica ocorreram por meio de convênio com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A partir de 2008 a instituição educacional responsável para dar o suporte acadêmico e garantir o amparo legal para certificação passou ser o IFPR.

Consideramos importante este trabalho, pois enquanto sujeito pesquisador de uma sociedade marcada pela divisão de classes temos a responsabilidade social com uma educação emancipadora, uma “educação para além do capital”<sup>3</sup>. Além disso, enquanto profissional da educação temos a necessidade de estar em constante estudo das políticas que circundam a educação, bem como de suas relações com os diversos aspectos da realidade social.

Assim, nesta introdução vamos detalhar como construímos nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que entre uma primeira versão do projeto até o delineamento de fato do objeto de estudo, já temos um grande caminho de leituras. Essa fase inicial, muitas vezes, deixa-nos num labirinto de ideias: é necessário delimitar; reconstruir o projeto; demarcar objetivos; definir linha teórica; métodos de abordagem e de procedimentos.

É uma fase cheia de idas e vindas. Momentos que, segundo Faria (2015), se diferenciam por suas características na relação sujeito-objeto e pela alinearidade do pensamento. Ou seja, o processo se desenvolve por meio de ações interativas entre sujeito e objeto e, dessa forma, não existe uma sucessão predefinida, linear, automática, pois o pesquisador evolui de um momento a outro quando supera as limitações de cada momento, mas sem garantia da necessidade de voltar ao entendimento de determinados elementos constitutivos da fase anterior.

Para melhor organização do texto, a introdução está disposta da seguinte forma: inicialmente apresentamos como se deu a aproximação e a delimitação do nosso objeto de pesquisa, sua problematização e seus objetivos. Em seguida, discorreremos sobre a investigação e totalidade, de modo a situar nossa abordagem e o que queremos atingir. Finalizamos a

---

<sup>3</sup> Título da obra de István MÉSZAROS onde o autor faz uma análise sobre a relação educação e capital, apontando para a necessidade e a possibilidade de superação do capitalismo.

introdução com o delineamento da metodologia e dos caminhos percorridos na busca dos dados para as análises comparativas.

## 1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E PARÂMETROS ORIENTADORES

As questões relativas às políticas educacionais aguçam nossa curiosidade científica desde o curso de graduação de licenciatura em Letras. À medida que as leituras e discussões – tanto na graduação quanto na pós-graduação – sobre a evolução da educação brasileira, a respeito da política educacional no Brasil e na América Latina, em relação aos aspectos socioeconômicos da educação iam avançando, progrediam, também, as inquietações relacionadas às interferências do capitalismo e das filosofias neoliberais nas políticas educacionais.

Fomos compreendendo que as categorias Estado, trabalho e educação, apesar de serem diferentes, mantêm conexões por diferentes mediações. Konder (2000) ressalta essa correlação afirmando que

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (KONDER, *apud* FRIGOTTO, 2005, p. 1).

Nesse sentido, uma das temáticas que foi tomando “corpo” nesse processo, foi a educação profissional. A partir da realidade em que presenciamos diversas ações governamentais direcionadas a essa modalidade de ensino e de diversas discussões embasadas em autores como Grasmci (2001, 2004), Frigotto (1999, 2011), Saviani (2005), Ciavatta (2007, 2009), Fiori (1997), Faleiros (1991) Kuenzer (2000, 2002), entre outros, vimos que em países capitalistas a educação profissional é, historicamente, direcionada aos interesses do capital, à formação de mão de obra para o trabalho técnico e profissional que, muitas vezes, são destituídas da formação para emancipação humana.

Diante disso, observamos uma relação educação-Estado, na qual o Estado não é neutro, mas acaba por meio de suas políticas, atendendo ou incorporando o discurso e as demandas da classe dominante. É nesse cenário que são definidas as políticas para a educação profissional.

Soma-se a isso, o fato da política de educação profissional no Brasil ter sofrido mudanças significativas nos últimos anos: a Lei 11.892/08 que criou a Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica; a Lei 12.513/11 que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio Técnico e Emprego – PRONATEC; Lei 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação para a década de 2014-2024, que traz duas metas e vinte e cinco estratégias direcionadas à educação profissional.

A Lei 11.892/08 redesenhou a Rede Federal de Educação Profissional e, entre outras providências, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Já o PRONATEC objetiva ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Ambas as Leis foram criadas já em meio às discussões do novo Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado em junho de 2014.

Em meio a esse contexto é que fomos delineando nosso objeto de pesquisa que inicialmente previa fazer uma correlação do PNE, com as Leis 11.892/08 e 12.513/11, de modo a compreender o contexto político e social, bem como os ideais refletidos nos princípios norteadores do PNE, do PRONATEC e da Rede Federal de Educação Profissional.

Era um propósito verdadeiramente grande analisar, buscar ideais e os aspectos que caracterizam cada um, e, ainda, correlacionar três instrumentos da política de educação que tem suas contradições e concepções internas, que são resultados de embates entre a sociedade civil, o trabalhador e o empresariado.

Era necessário repensar o projeto, delimitá-lo, responder à provocação sobre quais seriam as categorias de análises. Percebemos, assim, que estávamos num “nevoeiro” de ideias, no momento da aproximação precária, definido por Farias (2015) como a fase pré-sincrética da pesquisa na qual “o sujeito não consegue apreender a realidade em profundidade, pois os diversos elementos constitutivos do real e suas relações aparecem de forma desorganizada, ininteligível, confusa, disforme e multifacetada” (FARIA, 2015, p.124).

Nesse contexto, necessário se fazia a reflexão, pois tínhamos os primeiros elementos da investigação, mas ainda assentados em uma relação frágil, por vezes fenomênica. Precisávamos ordenar e classificar as primeiras informações, definindo objetivos mais alcançáveis e as categorias de análises.

A orientação, as leituras, a disciplina de Estudos em Pesquisas Multidisciplinar (EPM), eventos acadêmicos – em especial o “*VII Encontro Estadual das (os) Educadoras (es) da Reforma Agrária no Paraná*” – auxiliaram sobremaneira para que conseguíssemos sair do labirinto de ideias e aprimorássemos nosso projeto.

Assim, fomos nos identificando com os educadores e pesquisadores engajados na luta social por dignidade, por justiça, pela terra, pela formação humana. Essa identificação

está ligada à ideia de superar a exploração do homem pelo próprio homem e ao intento de confrontar a lógica do capital.

Dessa forma, sem fugir da educação profissional e nem da relação educação-capital-Estado, refinamos nosso objeto de estudo: a relação capital e trabalho em um estudo comparado do Ensino Médio Integrado à educação profissional no contexto convencional e o Ensino Médio Integrado à educação profissional no contexto do MST, que é subsidiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ambos ofertados pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Partindo do posicionamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entendemos que devemos problematizar a política de educação profissional, de forma a responder

em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que reduz os trabalhadores a fatores de produção e em razão disso, torna a sua formação em um investimento em “capital humano”, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capitalismo (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1105).

Assim, definimos nossa problematização central que é investigar como as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana se apresentam no Ensino Médio Integrado na perspectiva do ensino convencional e no ensino permeado pelos princípios pedagógicos dos MST. Pois a partir da constatação sobre em quais bases está construída a política de educação profissional, é possível a luta por uma educação profissional que converta a educação formal em uma educação para a emancipação dos cidadãos.

A partir do problema, estabelecemos nossos objetivos específicos: discorrer e entender os diversos conceitos da categoria trabalho e sua relação com o projeto de sociedade vigente e com a educação; compreender a concepção de ensino integrado, bem como os princípios que o norteiam; discutir a escola politécnica e escola unitária e suas implicações na formação do sujeito; discorrer sobre a concepção de educação no MST e seus princípios pedagógicos; avaliar como as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana aparecem nos cursos integrados de Agroecologia no contexto do IFPR e do MST.

Com o decorrer da pesquisa esperamos confirmar ou refutar nossa hipótese, no todo ou em parte, de que a formação da escola convencional ensina na perspectiva do capital, enquanto que a formação permeada pelos princípios do MST tem em seu cerne o ensino como emancipação humana. Todavia, antes de adentrar diretamente no universo da pesquisa julgamos necessário discorrer e relacionar uma importante categoria da filosofia com nossa

investigação: a totalidade. Isso porque ela nos dará aporte para compreender e sistematizar o estudo proposto.

Neste sentido, no próximo item vamos desenvolver reflexões sobre a categoria totalidade buscando entendê-la para, então, elaborar o conhecimento sobre nosso objeto nessa perspectiva. Como desdobramento do entendimento da categoria totalidade, selecionamos, ainda, outras duas mediações para a compreensão da relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado que julgamos necessário para a amplitude aqui proposta. São elas: a relação sujeito/objeto e o papel da consciência na construção do conhecimento.

## 1.2 A INVESTIGAÇÃO E A TOTALIDADE CONCRETA

A produção do conhecimento científico não é prerrogativa do homem contemporâneo, mas desenvolveu-se passando por rupturas e continuidades na tentativa de compreensão da natureza, do homem e do mundo. Esse desenvolvimento é marcado pelas condições e necessidades materiais do momento no qual os sujeitos estão inseridos - Andery *et al* (2012), Marx e Engels (1993), Lukács (1968), Kosik (2010).

Essa íntima relação entre a ciência e as necessidades humanas mostra-se evidente na atualidade, dado o desenvolvimento do conhecimento científico, do sistema de produção capitalista que estamos inseridos, no qual os homens, para suprir suas carências, agem, muitas vezes, de forma prática utilitária, sem questionamentos e reflexões para além do aparente.

Diante de tal complexidade, é essencial que a pesquisa busque a essência e que qualquer análise no campo das ciências – sejam ciências sociais, ciências exatas, ciências humanas – considere a relação inseparável entre o conjuntural e o estrutural. Em outras palavras, impõe buscar a totalidade.

Entendendo a totalidade, conforme expôs Karel Kosik (2010), ela não é todos os fatos, mas é a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato<sup>4</sup> qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido é que delimitamos este estudo e entendemos que a realidade educacional tem que ser analisada levando em conta que ela é resultado da ação dos seres humanos, ou seja, é multideterminada.

Ancorada nesta premissa, é que buscamos compreender a relação capital e trabalho no Ensino Médio Integrado do IFPR no contexto convencional, bem como no contexto do MST por meio de parceria com PRONERA, a partir de sua relação estrutural. Em outras

---

<sup>4</sup> Karel Kosik (2010) explica ainda que o fato pode ser: uma classe de fatos ou conjunto de fatos.

palavras, procuramos pensar este objeto em sua historicidade e em sua totalidade, o objeto considerando as inter-relações e as mediações que o mesmo sofre. Por meio das categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana, procuraremos sintetizar a realidade para além da visão fenomênica, buscando a visão do conjunto, da totalidade.

Partindo da concepção materialista, a totalidade é mais do que a soma das partes, é uma visão de conjunto que permite ao sujeito enxergar o objeto presente como síntese de múltiplas determinações históricas. Para Ciavatta (2007), a dialética da totalidade é uma teoria em que os seres humanos e objetos existem em situação de relação e nunca isolados. Para a autora, estudar um objeto nessa perspectiva “é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural” (CIAVATTA, 2007, p. 24).

Frigotto (2008), retomando Kosik (1978), afirma que a totalidade concreta não é tudo e nem a busca do princípio fundador de tudo. Investigar na concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto delimitado, as múltiplas determinações e mediações que o constitui. O autor explana, ainda, que delimitar o objeto para a investigação não é fragmentá-lo ou limitá-lo arbitrariamente, pois se o processo do conhecimento impõe a delimitação de determinado problema, temos que considerar as múltiplas determinações que o constitui (dimensão política, social, científica, antropológica, psíquicas, estéticas).

Assim, “se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões” (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

Konder (2008) pondera que a investigação na visão da totalidade não pretende esgotar toda a realidade a que se refere, pois pode existir algo que escape à síntese do pesquisador. Isso, todavia, salienta o autor, não dispensa o esforço de elaborar conhecimento considerando a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta.

A partir dessas considerações, vemos que o objeto problematizado – a relação capital e trabalho no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional na perspectiva convencional e permeado pelos princípios pedagógicos do MST – sofre as mediações da relação capital/trabalho que refletem no âmbito educacional e na luta dos sujeitos Sem Terra<sup>5</sup> por uma educação que busca a transformação social.

---

<sup>5</sup> A grafia de “Sem Terra” com letra maiúscula e sem hífen significa uma identidade de pertencimento de grupo. Não é mais um sujeito individual que não tem a terra – sem-terra. Sem Terra significa sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos. (CALDART, 2003).

A realidade concreta de que partimos é a do Ensino Médio Integrado à educação profissional e suas mediações com a estrutura econômica produtiva, bem como as lutas de sujeitos pela indissociabilidade entre trabalho técnico e trabalho intelectual e pela formação omnilateral do ser humano nesta modalidade de ensino.

Todavia, concordamos com Kosik (2010) o qual preceitua que para uma discussão científica temos que penetrar na essência do objeto, uma vez que a realidade não se apresenta imediatamente ao sujeito pesquisador, pois como homens, agimos objetivamente sobre a natureza para suprir nossas necessidades. Para o autor:

No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer estas – o indivíduo cria duas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (KOSIK, 2010, p. 10).

Nesse cenário, experimentamos uma atividade prática utilitária por meio da qual criamos nossas próprias representações das coisas, gerando a pseudorealidade. Por isso a necessidade de investigação com base na própria realidade, buscando os movimentos que a compõem, a fim de compreender o que está obscuro, confuso ou omitido para chegar ao conceito do todo, agora abarcando suas múltiplas relações, a totalidade.

Kosik (2010) enfatiza que a construção do conhecimento deve, necessariamente, partir da desconstrução da pseudorealidade. Para isso, temos que, dialeticamente, apontar de onde provêm os fenômenos, como os mesmos são constituídos e quais suas (inter) dependências. Dessa forma, o pesquisador consegue separar o fenômeno da essência e o secundário do essencial para a constituição do conhecimento.

Essa separação é o que diferencia a práxis revolucionária/ciência da práxis utilitária e é nessa perspectiva que procuraremos desvendar como ocorre o conflito capital/trabalho do Ensino Médio Integrado na escola convencional e na escola onde o Ensino Médio Integrado é balizado pelos princípios pedagógicos do MST.

Isso demanda reconhecer as contradições internas da educação profissional em uma sociedade de classes onde dominantes e dominados buscam interesses divergentes. Nesse sentido, o próprio sistema escolar é mediado por contradições, uma vez que a classe dominante, por sua força hegemônica, tenta - e por vezes consegue - articulá-lo de forma a atender seus interesses, desvinculando-o do caráter educativo e histórico.

Todavia, educadores e, principalmente, a classe trabalhadora organizada em movimentos coletivos confrontam a lógica do capital, lutam para transformação da ordem



social vigente, por justiça social. Para o MST a educação é um instrumento fundamental para a continuidade da luta pela terra que possibilita trabalhar, produzir e viver dignamente<sup>6</sup>.

Nesse sentido, educação é um processo de formação da pessoa humana, por meio da qual as pessoas se inserem na sociedade transformando-se e transformando tal sociedade. Por isso, a educação “está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo” (MST, 2005, p. 161)

Dessa forma, as contradições refletem na política educacional e, mais notadamente, na modalidade educação profissional – seja ela integrada ou não – que serve ao capital na medida em que busca formar mão de obra para o mercado, separa o ensino da vida, do saber construído historicamente, e conserva as estruturas capitalistas, colidindo com as lutas dos trabalhadores que buscam uma educação profissional que possibilite a emancipação política, social e cultural dos sujeitos.

Por isso, para investigar na perspectiva da totalidade temos que reconhecer como as características: produtividade, mercantilização da produção humana, a empregabilidade, concorrência, permeiam o ensino profissional. Demanda, também, reflexão sobre a polissemia da categoria trabalho, sua gênese, e a vinculação com a educação profissional tanto do ponto de vista do capital como na perspectiva de o trabalho ser um ato necessário a todo ser humano, ou seja, ontológica.

Dessa forma, buscaremos fazer uma análise não limitada da relação capital trabalho no ensino profissional integrado. Procuraremos compreender os nexos internos entre este objeto e as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana, de forma que a investigação vá para além da aparência e alcance a essência dos acontecimentos.

Por consequência, empenharemos por interpretar nosso objeto dentro da realidade, explicando-a a partir do próprio real, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases. Partiremos do abstrato ao concreto por meio do movimento do pensamento. Kosik (2010) explica que esta progressão do abstrato ao concreto, move-se no plano abstrato, onde ocorre a negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível. Portanto, a ascensão do abstrato ao concreto é um movimento que consiste na superação da abstratividade. Por isso,

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado [...] mas o sentido do exame está no fato de que seu movimento em espiral ele

---

<sup>6</sup> Texto de apresentação do MST disponível em <http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text> acesso em 12/01/2016.

chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir seu movimento, chega a algo diverso - pelo seu conteúdo – daquilo que tinha partido. (KOSIK, 2010, p. 29)

Assumimos, assim, o caráter dialético da relação do todo com as partes, admitindo, a unidade das contradições e a dialética entre o fenômeno e a essência; da lei e da casualidade, do todo e da parte, da essência e dos aspectos fenomênicos (Kosik, 2010), pois são justamente os elementos contraditórios que formam uma totalidade.

A partir desse posicionamento, elaboraremos uma síntese da realidade tanto no curso de agroecologia desenvolvido no contexto convencional como no desenvolvido dentro do Assentamento Companheiro Antônio Tavares-PR, confirmando ou refutando nossa hipótese inicial que a educação profissional na instituição convencional ensina na perspectiva do capital, enquanto que a formação permeada pelos princípios pedagógicos do MST tem em sua cerne o ensino como emancipação humana.

### **1.2.1 A relação sujeito-objeto**

Pensar a relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado obriga a nos posicionar. Nossa opção em relação a escolha do objeto já traz em si uma opção de escolha do sujeito pesquisador, uma intencionalidade de ação na realidade educacional presente, um elemento político que é a responsabilidade enquanto educador com uma formação *omnilateral* do educando.

Trabalhamos na perspectiva que o pesquisador não é neutro, mas condicionado pela realidade e materialidade na qual está inserido: um contexto no qual as políticas sociais são influenciadas por princípios capitalistas neoliberais, povoado por desigualdades e exclusões sociais em que “a educação não é mais direito social subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Por conseguinte, a relação sujeito/objeto é marcada pelas concepções e condições de classe do pesquisador. Nesse sentido, afirma Frigotto (2008) que não há como produzir conhecimento neutro, uma vez que o investigador busca apreender relações que estão marcadas na materialidade social de uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas, onde o sujeito que investiga faz parte do objeto de estudo.

Ciavatta (2009) citando Schaff (1978) apresenta as seguintes formas de conceber a relação sujeito/objeto: a) o sujeito que conhece; b) ao objeto do conhecimento; c) o

conhecimento como produto do processo cognitivo, que é uma interação específica do sujeito que conhece com o objeto a ser conhecido.

Para nossa pesquisa sobre a relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado, estamos aportados na relação sujeito/objeto que tem o conhecimento como produto do processo cognitivo. Esta concepção dá ênfase na relação entre sujeito-objeto que Marx (1993), na primavera de 1845, em “*Teses de Feuerbach*”<sup>7</sup> coloca em evidência criticando a apreensão do conhecimento só a partir do objeto ou da intuição. Na primeira tese o filósofo pontua que

O principal defeito de todo o materialismo até aqui (incluído o de Feuerbach), consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é apreendido sob a forma de objeto ou intuição, mas não como *atividade sensível humana*<sup>8</sup>, como práxis, não subjetivamente. Eis por que ocorreu que o aspecto ativo, em oposição ao materialismo, foi desenvolvido pelo idealismo – mas apenas abstratamente, pois que o idealismo, naturalmente, desconhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis – realmente distintos dos objetos do pensamento: mas não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva. (MARX e ENGELS, 1993, p. 125)

A partir desse posicionamento, consideramos que é fundamental uma interação dialética do pesquisador com o objeto. Para isso, não podemos nos afastar do mundo, da realidade. O real é imprescindível para o conhecimento na perspectiva da totalidade concreta, é por ela que podemos fugir do idealismo e da simples contemplação.

Nesse sentido, concordamos com Ciavatta (2009) que ao agir e ao conhecer o homem se aperfeiçoa a partir das relações do homem com a natureza e com todos os seres que a ela pertencem, com outros homens e consigo mesmo. Nessa concepção, o conhecimento é um processo complexo, que introduz a noção de totalidade social que envolve o pesquisador.

Tal sujeito faz “parte de uma totalidade de relações econômicas, políticas, culturais etc., fundamentalmente sociais, construídas no ato do homem de produzir e reproduzir a vida e de se relacionar nessa produção. É o que Marx chama de concreto real.” (CIAVATTA, 2009, p. 59)

---

<sup>7</sup> O Vieira (1996), retomando Bloch, traz uma análise sobre as 11 Teses sobre Feuerbach publicadas em 1847, dividindo-as em quatro grupos a partir da temática. No primeiro grupo estão as teses um, três e cinco que são relativas à teoria do conhecimento. “Nestas teses Marx supera as epistemologias do idealismo e do materialismo anterior, inclusive de Feuerbach, as quais se fundam na contemplação ou no ativismo” (VIEIRA, 1996, p. 28). Dessa forma, a teoria do conhecimento de Marx é fundada no campo da práxis.

<sup>8</sup> Grifos do autor

A terceira tese de Marx sobre Feuerbach critica o materialismo vulgar quando considera que seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, ressaltando a atividade dialética de que as circunstâncias também são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o próprio educador precisa ser educado.

É a visão da realidade não fixa, de movimento que compõe a realidade onde “os elementos vida social-consciência, base econômica-superestrutura interagem entre si. [...] A práxis consiste, portanto, em atividade do homem que conscientemente transforma o mundo.” (VIEIRA, 1996, p. 33-34). Esta abordagem “implica a constituição do objeto e a compreensão do mesmo, aceitando-se, com isso, a tensão entre o sujeito pensante e as condições objetivas (materialidade) para o pensamento” (JANTSCH E BIANCHETTI, 2011, p. 20).

Nesse sentido, o pesquisador não é o ser registrador que contempla passivamente o objeto. Ele é um sujeito que tem papel ativo, mas que tem seus limites e é condicionado pelas condições materiais que o rodeiam. Em nosso caso, como pesquisadora educadora estamos em constantes impasses entre as contradições das políticas educacionais advindas do Estado e as aspirações da classe trabalhadora para com a educação.

Compreendemos que “a ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração” (ANDERY *et al*, 2012, p. 10). Em outras palavras, “as ideias, como um dos produtos da existência humana, sofrem as mesmas determinações” (ANDERY, *et al* 2012, p. 12) e, por consequência, a produção do conhecimento é um processo que está intimamente ligado a materialidade social do sujeito investigador e, por isso, sofre as determinações históricas de seu tempo e espaço.

### **1.2.2 O papel da consciência na construção do conhecimento**

Partindo do entendimento que a relação sujeito/objeto não é neutra, compreendemos que a “consciência humana é ‘reflexo’ e ao mesmo tempo ‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa, é ao mesmo tempo receptiva e ativa” (KOSIK, 2010, p. 26). Esta compreensão está baseada na teoria materialista do conhecimento que capta o caráter ambíguo da consciência que, de acordo com Kosik (2010), escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo.

Com base em Iase (1999) e Kosik (2010), entendemos que a consciência é a objetividade tornada subjetiva. Dito de outra forma, a exterioridade compõe a consciência do sujeito, a interioridade, por isso ela é condicionada à materialidade. Nesse sentido, a produção

do conhecimento na perspectiva da totalidade tem que ter relação com a materialidade, e, por isso, como pesquisadores temos que compreender os elementos da materialidade que determinam nossa consciência.

Lukács (1968) afirma “que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser” (LUKÁCS, 1968, p.3). O autor continua a discussão apresentando o papel da consciência para Hegel e em Marx.

Para Hegel, a manifestação da consciência se dá na própria consciência; o homem aparece como criador de si mesmo. Dentro dessa concepção a consciência está pronta e a história vai fazer ela surgir em algum momento. Logo, a realidade externa se objetiva na consciência que está fora do ser. Assim, para Hegel a manifestação da consciência humana está no produto, pois a realidade interna se espelha na externa.

Para Marx a consciência é um processo histórico do movimento do real. A ontologia marxiana busca a universalidade pelo trabalho que é produto da própria história. Quanto mais o sujeito trabalha mais ele transforma a realidade. O trabalho forma qualitativamente todas as coisas e o desenvolvimento da consciência é também produto do trabalho.

Lukács (1968), baseado em Marx, discorre que o trabalho possibilita ao indivíduo ir além da fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. E a consciência é fundamental nesse processo, uma vez que “ela deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia ‘já na representação do trabalhador’ isto é de modo ideal” (LUKÁCS, 1968, p.4). Assim,

Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria [...] Marx entendia a consciência como um processo tardio do desenvolvimento material. (LUKÁCS, 1968, p. 2-3).

Nesse sentido, a consciência é determinada e ao mesmo tempo determina. Por isso a consciência não é absoluta. Enquanto que no hegelianismo o espírito (reino da consciência) determina a realidade – a consciência precisa da história porque ela é a manifestação da história – no marxismo a matéria e o espírito nascem a partir do desenvolvimento da própria matéria. A história perpassa os dois elementos: espírito e a história. O desenvolvimento é um produto histórico, porém não é isolado porque também é produtor.

Seguindo esta lógica, compreendemos que nem pesquisador nem objeto são autônomos. Assim, para uma investigação que busca pesquisar na concepção da totalidade concreta o eixo é, justamente, a materialidade, em que a realidade é concebida como uma mediação. Dessa forma, reconhecemos que não temos autonomia plena na investigação do real. Apesar de existir certo “protagonismo” do pesquisador para realizar o movimento da desconstrução, da representação fixa do objeto, da pseudorealidade, estamos cientes do perigo da arbitrariedade subjetiva grosseira, de colocar no objeto características inexistentes.

Por isso, a necessidade de pensar a relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado como um presente que é a síntese de múltiplas determinações da história. É um posicionamento que considera a realidade educacional resultado da ação dos seres humanos interligados ao mundo do trabalho, ao sistema de produção, ao sistema político, aos movimentos sociais.

Assim, a historicidade vai possibilitar o mergulho no objeto. Isto é pensar o objeto em sua totalidade. Nesse sentido, as mediações são fundamentais, pois é por meio delas que compreenderemos as leis que regem a relação estabelecida no curso de agroecologia Integrado ao Ensino Médio, tanto no contexto convencional como no influenciado pelos princípios pedagógicos do MST.

Concluimos, assim, que para esta investigação – sobre a relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado no âmbito da instituição convencional e no que ocorre dentro do acampamento do MST – alcançar a perspectiva da totalidade, devemos partir da realidade onde o pesquisador e o objeto sofre as determinações históricas das relações econômicas, culturais, políticas, biológicas.

O que buscamos em nossa pesquisa é conhecer a essência das contradições da relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado numa sociedade marcada pela divisão de classes que o ensino acaba, por vezes, sendo desvinculado do caráter educativo e histórico. Isso porque nossa ambição é uma educação na perspectiva da escola unitária arraçoada por Gramsci (2001), na qual a cultura geral, humanista, formativa, equilibra de modo justo o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Em outras palavras, uma educação que esteja sedimentada na necessidade maior de possibilitar a emancipação política, social e cultural dos educandos.

Conseqüentemente, sabemos que nossa produção está intimamente ligada à materialidade e, portanto, sofre as determinações históricas de nosso tempo e espaço. Eis aí a necessidade de compreender que a realidade do Ensino Médio Integrado não se dá de maneira

superficial e fragmentada, mas, conforme Kosik (2010), ela deve ser vista na perspectiva histórica, dialética e concreta, para além do imediatismo.

Portanto, para estudo da relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado na perspectiva da totalidade devemos considerar que o sistema educacional é resultado da ação do homem e que está interligado ao sistema social, ao mundo do trabalho, ao sistema político e às lutas de classe. Precisamos compreender as leis que regem o Ensino Médio Integrado tanto no IFPR quanto no Acampamento Companheiro Antônio Tavares, de modo a desconstruir e recompor tal realidade buscando, pelas mediações esclarecer as determinações e contradições que envolvem tal objeto.

Em suma, compreendemos que para o desenvolvimento dessa pesquisa na perspectiva da totalidade, devemos partir do real e do pressuposto que o início deve ser igual ao resultado, porém um resultado que não era conhecido, pois a partir do concreto pensado é que chegaremos a algo diferente do ponto de origem e poderemos, dentro de nossos limites, lutar por um sistema educacional que atente para formação *omnilateral* do sujeito.

### 1.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso posicionamento é embasado nos movimentos contraditórios da realidade social, e por isso deve fundar-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa. Assim sendo, a teoria que nos orienta é o materialismo histórico dialético. Por conseguinte, a abordagem é a dialética, pois possibilita vermos “o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 88).

A tendência do raciocínio dialético é o conflito, por isso, a contradição é intrínseca ao processo. Diferentemente de outras abordagens que encerram as pesquisas no próprio objeto, a dialética faz o movimento da desconstrução e, assim, supera a lógica do consenso, buscando alcançar as conexões que ligam o objeto à realidade. Em outros termos, a abordagem dialética permite apreender nosso objeto na perspectiva da totalidade. Eis o desafio do nosso pensamento: trazer a relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado para o plano da dialética do real.

Esse posicionamento compreende a relação sujeito objeto numa “interação dialética, tensionada e dinâmica, marcada pela complexidade e pelas contradições” (FARIAS, 2015, p. 92). Essa perspectiva possibilita a apreensão da relação capital e trabalho no Ensino Médio Integrado no IFPR e no MST em suas diversas mediações.

Os métodos histórico e comparativo também dão suporte para esta pesquisa. Assumimos a historiografia, conforme apontada por Marx e Engels em a *Ideologia Alemã*, em que a história deve partir dos sujeitos em seu processo de desenvolvimento real. Para os autores “desde que se apresente este processo ativo da vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos” (MARX E ENGELS, 1993, p. 38).

Nessa vertente, o método histórico vai possibilitar investigar as raízes do capitalismo, sua relação com a educação, com o trabalho, com os movimentos sociais. Isso porque o produto histórico é, segundo Marx e Engels (1993), o resultado da atividade de toda uma série de gerações que de acordo com suas necessidades vão alterando a ordem social. Partindo dessa concepção, podemos reconstruir os caminhos que hoje mostram a relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado nos dois contextos estudados.

Quanto ao método comparativo, pelas diversas vertentes que ele carrega, faz-se necessário nos colocarmos dentro de tais discussões, bem como deixar claro a partir de que parâmetros, ou ponto de vista estamos falando.

Conforme pontuado por Franco (2000, p. 198) “comparar, fazer analogias são processos inerentes à consciência e a vida humana.” Por meio da comparação singularizamos objetos, identificamos suas diferenças deixando emergir as semelhanças contextualizadas, suas peculiaridades históricas. Franco (2000) mostra que o método comparativo teve origem na sociologia com os sociólogos Emily Durkheim e Max Weber<sup>9</sup> e traça um panorama histórico onde pontua que

A tradição dos estudos comparados em educação na América Latina foi levada adiante por organizações internacionais com uma perspectiva funcionalista e positivista, baseada nos estudos estatísticos, nos grande *surveys* voltados para uma descrição quantitativa do fenômeno, e não para uma análise das relações de poder e de cultura implícitas na realidade educativa (FRANCO, 2000, p. 203).

Nesse entendimento, os estudos comparativos tradicionais, apoiados em números, em variáveis e tipos ideais são homogeneizadores, uniformizadores, modeladores e universais.

---

<sup>9</sup> Emily Durkheim e Max Weber são tidos como principais contribuintes do método comparativo na sociologia. Em “As regras do método sociológico” Durkheim discute longamente a questão do método. E justificando que aos fenômenos sociais não cabem à experimentação direta a ele propõe o modo indireto, ou seja, método comparativo. A base é a ciência experimental, no axioma da relação causal entre os fatos. Nesse sentido, o problema é reduzido “a um conjunto de variáveis que se cruzam independentemente das relações culturais e políticas que lhes dão significados” (FRANCO, 2000, p. 213). Já Weber e o método compreensivo faz a ponte da sociologia com a história, mas simplifica o estudo comparativo “quando conduz a comparação em termos de tipos ideais e de modelos de sociedade” (FRANCO, 2000, p. 214).



Desconsideram os aspectos sociopolíticos e as relações que dão ao objeto significado histórico.

Nosso enfoque do método comparativo não está assentado nesse viés quantitativo ou de análise entre sistemas de educação entre países ou regiões. Aqui estamos aportados numa perspectiva de abordagem crítica que tem como referência os sujeitos envolvidos no processo educacional. “Trata-se de comparar a experiência das mulheres, das minorias e dos diferentes estratos sociais nas suas relações com a educação” (FERREIRA, 2008, p.134).

O parâmetro que orienta nossa pesquisa é o qualitativo e foge, portanto, do enquadramento positivista, funcionalista baseado em números e estatísticas. É nesse sentido que vamos comparar como nossas categorias de análises – trabalho, ensino politécnico e formação humana – aparecem no Curso de Agroecologia integrado ao Ensino Médio Integrado ministrado no IFPR e no ITEPA e sua relação com o sistema social vigente. Quais as diferenciações que os princípios pedagógicos do MST trazem para a relação entre educação, trabalho e Estado, e, conseqüentemente, a formação do educando. Desta forma, esta pesquisa busca um universo mais profundo ligado a valores e a atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, a dados quantificáveis.

Julgamos importante destacar o porquê da escolha do curso de Agroecologia para a pesquisa comparativa da relação capital trabalho no Ensino Médio Integrado. Tal arbitrariedade se insere na esfera dos objetivos e dos sujeitos que a formação propõe. Exemplificando: não poderíamos fazer a análise comparando um curso de integrado de informática, no qual tem, entre outros objetivos, a formação de educandos para atuar nos arranjos produtivos da cidade; dá ênfase ao desenvolvimento de sistemas computacionais para atendimentos de necessidades da região urbana; com o curso de agroecologia que está voltado para a produção de alimentos no campo, no manuseio com a terra.

São formações e sujeitos distintos – rural e urbano – e não podemos comparar algo que em sua natureza seja desigual. Portanto, a alternativa para pesquisa comparativa da relação capital/ trabalho no Ensino Médio teria que partir de um curso com objetivos e sujeitos que tenham uma formação com o mesmo objeto. Foi nesse contexto que encontramos o curso de agroecologia que tem a agricultura como objeto de estudo, que trabalha com a terra considerando a dimensão ecológica tanto no IFPR como no ITEPA.

Para Franco (2000) o processo de comparação deve ser precedido de uma análise crítica sobre a interpretação de nossa produção econômica, histórica e cultural. Nesse sentido, os métodos histórico e comparativo se complementam. Com este tratamento acreditamos ser

possível alcançar a totalidade e compreender como o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional, nos dois contextos estudados, incorpora ou distancia dos interesses do Estado, dos trabalhadores, do capital.

O levantamento bibliográfico, de fundamental importância para pesquisa científica, consubstanciou em literaturas que versam sobre nossas categorias de análises, porque “o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 158). Assim, a pesquisa bibliográfica nos municiou de teoria e possibilitou fundamentar as discussões da pesquisa.

As discussões estão fundamentadas, entre outras bibliografias, em autores como: Grasmci (2001, 2004) que traz a discussão do trabalho como princípio educativo; Kosik (2010) que traz a discussão da pesquisa e a totalidade social; Marx (1996) analisa a sociedade capitalista do ponto de vista da economia e sua relação entre cultura, política, história; Saviani (2008) que discorre sobre a política educacional; Frigotto (2005, 2011, 2015) que dispõe sobre a educação profissional, trabalho e formação integrada, considerando a materialidade que tais objetos estão inseridos; Ciavatta (2005, 2007) discorre sobre as mediações históricas das categorias trabalho e educação; Gentili (2004) problematiza as filosofias liberal e neoliberal nas políticas públicas; Mészáros (2005) trata da relação entre a educação e o sistema capitalista.

A pesquisa documental foi uma importante fonte de dados, por isso fundamental para a pesquisa. Conforme Gil (2002), os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Consideramos que os documentos não são neutros. Neles encontramos nuances das contradições sociais vividas pelos sujeitos que participaram de suas construções. Por meio deles descobrimos concepções de educação, de sociedade, de homem, e aspirações dos sujeitos envolvidos na produção de tais documentos.

A análise documental teve por base os Projetos Político Curso (PPC) dos Cursos de Agroecologia, tanto o do contexto convencional de ensino, quanto o do MST; Matriz Curricular de ambos os contextos, Ementa das disciplinas. Partimos do princípio que esses documentos foram produzidos em um contexto político e social que acaba por dar a eles significados e, por isso, podemos encontrar possíveis respostas as nossas indagações.

Tomamos dois caminhos para ter posse de tais documentos. O primeiro foi a busca de caráter mais informal junto ao IFPR, no caso do curso convencional. Solicitamos por meio do Sistema Eletrônico de Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) – que possibilita

qualquer pessoa encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal. Essa solicitação ocorreu em outubro de 2015<sup>10</sup> e, apesar de ter sido solicitado prorrogação do tempo para resposta, os documentos foram disponibilizados sem nenhum inconveniente.

Já para documentação do curso desenvolvido no Assentamento Companheiro Antônio Tavares, primeiramente, buscamos localizar os responsáveis pelo Assentamento. Não tivemos sucesso. Então entramos em contato com o setor de educação do MST e, dado o exíguo prazo, fizemos também a solicitação, em dezembro de 2015, via e-SIC, à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ao IFPR, e ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Nossa solicitação foi respondida pelo UTFPR/IFPR em janeiro de 2016. Final de fevereiro, também, tivemos a resposta do INCRA<sup>11</sup> que enviou além do PPC, o termo de convênio firmado com o IFPR, os pareceres da Comissão Pedagógica Nacional, relatórios do desenvolvimento do curso no ITEPA e a prestação de contas.

Para dar materialidade a comparação, fizemos, também, uso de entrevistas semiestruturadas com os egressos dos cursos de Agroecologia. Foram entrevistados<sup>12</sup> dois formados – num universo de 25 – do curso desenvolvido no Assentamento. No IFPR também foram entrevistados dois egressos, porém de um grupo de cinco formados. As entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2016. Apesar de diversas tentativas de estabelecer contatos antes desse período, só tivemos êxito a partir de abril. Isso porque 2015 foi um ano bem complexo nos dois universos estudados.

O MST vem sendo extremamente criminalizado nesta região. A ocupação de uma área de reflorestamento alegadamente da empresa Araupel<sup>13</sup> ocorrida em julho de 2014, em Quedas do Iguaçu, deixa o clima tenso. Os militantes sofrem ameaças por parte de seguranças da empresa, além de forte policiamento do Estado que atua na defesa da propriedade privada. Isso resultou em confronto na madrugada do dia 07 de abril deste ano, quando dois trabalhadores vinculados ao MST perderam a vida. Outro acontecimento que deixa o

---

<sup>10</sup> Relatório de pedido em anexo.

<sup>11</sup> Ambos os relatórios estão anexos.

<sup>12</sup> Por questões éticas, não identificaremos os estudantes. Assim, os nomes são fictícios e o sobrenome identificará de qual instituição é o egresso.

<sup>13</sup> Araupel é uma empresa de reflorestamento e beneficiamento de produtos de madeira de grande porte na região. Todavia, a discussão gira em torno de que parte das terras que ela titularizou como suas, na realidade, não tem documentação, o que resulta em confronto diário na área do acampamento Dom Tomás Balduino e em disputa judicial entre o MST e a Araupel. No local estão acampadas 2.500 famílias, cerca de 7.000 mil pessoas.

ambiente carregado na região é o acampamento<sup>14</sup> montado às margens da BR 277, em frente às instalações do ITEPA, que tem cerca de 1.200 famílias. Os acampados têm acesso prejudicado ao Sistema de Saúde e escolas da região, o quê, por vezes, segundo a liderança do Assentamento Companheiro Antônio Tavares, prejudica até mesmo os assentados que já estão há anos instalados nas proximidades.

No IFPR, o contexto enfrentado foi a greve<sup>15</sup> de servidores docentes e técnicos administrativos. Soma-se a estas instabilidades, uma dificuldade comum aos dois ambientes: a localização dos estudantes egressos. No caso do MST, a maioria dos estudantes era oriunda de vários assentamentos e acampamentos da região. Já no caso do IFPR, esbarramos em questões burocráticas e de segurança, pois o acesso aos dados sobre os alunos implicava no fornecimento de endereços e outras informações de caráter pessoal.

Estas situações não nos intimidaram. Procuramos outras formas para viabilizar o acesso aos sujeitos da pesquisa. Por indicação do orientador, participamos da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária<sup>16</sup> (JURA) 2016. Esta participação foi fundamental para aproximação com os dirigentes do Assentamento Companheiro Antônio Tavares, do ITEPA e, posteriormente, aos dois estudantes assentados egressos do curso de Agroecologia. As entrevistas foram precedidas de algumas visitas e ocorreram na casa dos próprios entrevistados.

Como alternativa ao contato institucional com os estudantes egressos do IFPR, procuramos contato por meio da página intitulada “*Agroecologia Irati Ifpr*” na rede social *Facebook*. Analisando alguns perfis de componentes do grupo, efetuamos nove contatos, via mensagem, de possíveis formados do curso em tela. Na mensagem explicamos: como encontramos o contato da pessoa; quem era; o que estávamos buscando e por quê. Além disso, solicitávamos a colaboração na pesquisa. Tivemos três retornos positivos que possibilitaram o contato prévio tanto em conversas pela própria rede social como por telefone. Posteriormente, fizemos as entrevistas em local designado pelos próprios entrevistados.

---

<sup>14</sup> O Movimento chegou a ocupar a Fazenda Santa Maria, região próxima, na madrugada do dia 18 de março de 2016. Porém, as famílias foram obrigadas a abandonar o local dois meses depois, quando cerca de 650 policiais, de várias cidades da região, foram mobilizados para cumprir a ordem de reintegração de posse.

<sup>15</sup> As principais reivindicações eram a reestruturação do plano de carreira e a valorização e melhoria de condições de trabalho para ambos. A flexibilização da jornada de trabalho para 30 horas semanais é a grande reivindicação dos técnicos administrativos em educação para melhorar as condições de trabalho.

<sup>16</sup> A JURA é um evento que acontece durante todo o mês de abril em mais de 50 universidades do país. Ela tem por objetivo incentivar o compromisso das universidades brasileiras com a questão da Reforma Agrária. Durante a jornada são apresentados debates, exibições de filmes, visitas e vivências em áreas de assentamentos e acampamentos e feiras da Reforma Agrária em apoio à luta no campo. O mês de abril não é escolhido aleatoriamente, ele é estratégico para manter viva a memória do Massacre de Eldorados dos Carajás onde 19 trabalhadores sem-terra perderam a vida em confronto com a Polícia Militar do Estado do Pará.

As entrevistas seguiram um roteiro<sup>17</sup>, não rígido, o que possibilitou algumas intervenções para o esclarecimento de questões novas aparecidas durante o processo. As respostas foram gravadas e depois transcritas para análise e, por exigência ética, as identidades dos entrevistados serão preservadas.

Cabe salientar, também, que a pesquisa empírica também fez parte do processo. Ela consistiu em conhecer a vida do Assentamento Companheiro Antônio Tavares por meio da vivência – organizada pelo JURA – ocorrida de 23 a 25 de abril de 2016. Inicialmente tivemos um processo de formação com a história do MST e a educação do campo, a história e as perspectivas sobre o ITEPA. Posteriormente, foi efetivada a vivência direta com as famílias assentadas.

Ainda fez parte da pesquisa empírica, a passagem pela cidade de Irati, onde fica o campus do IFPR que ministra o curso de Agroecologia no contexto convencional. Nesta oportunidade conhecemos a *Casa da Economia Solidária de Irati* que apresenta uma forma contra hegemônica de pensar a produção, a comercialização e a distribuição de produtos do campo e da cidade com foco na valorização do trabalhador. O local foi indicado para a realização de entrevista por um dos alunos egresso do IFPR e acabou sendo um lugar estratégico, pelas parcerias entre as instituições educacionais, incluindo o IFPR, os Movimentos Sociais e o poder público, para conhecer as relações e discussões que perpassam a cidade.

A partir de pesquisa bibliográfica e dos dados coletados, realizaremos a análise de conteúdo que, segundo Minayo (2003), possibilita verificar hipóteses e descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. Isso tendo por base que o produto final da análise deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa, porque em se tratando de ciência “as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras” (MINAYO, 2003, p. 79).

Estruturamos a dissertação em cinco seções principais, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção, fazemos uma revisão teórica da relação capital, trabalho e educação, buscando desvelar como acontece tal relação. Primeiramente, discorreremos sobre o capitalismo, compreendendo seu desenvolvimento histórico, sua relação com o Estado e suas características fundamentais. Clarificado isto, passamos para a discussão sobre a categoria trabalho, dado que ela fundamenta a vida em sociedade e que foi exatamente a transformação desta categoria em mercadoria um dos fatores que possibilitou a instituição do capitalismo e

---

<sup>17</sup> Roteiro em Apêndice

promoveu mudanças de toda ordem na sociedade. Em seguida, discorremos sobre o trabalho e a humanização do homem, também a respeito do trabalho sob o capital, onde ele perde o seu sentido principal: proporcionar a mediação necessária entre o homem e a natureza que permite a produção e a reprodução da vida humana. Finalizando o capítulo apresentamos o lugar que a educação toma no debate entre capital e trabalho, considerando que a educação sofre as determinações do sistema produtivo, mas, como campo de disputa, também o determina.

Na terceira seção, problematizamos como o trabalho tem sido articulado à educação. Pelo recorte da pesquisa, adentramos na especificidade da educação profissional e os aspectos históricos que a envolvem. A partir dessa contextualização, apresentamos os fundamentos que sustentaram a gênese da educação profissional: o trabalho sob o capital e o assistencialismo. Disso, desdobra-se o debate sobre a dualidade formação para trabalho manual e intelectual que na atualidade, ainda, está muito presente na política de educação profissional. Todavia, como centro de disputa, a educação profissional de hoje remete, também, à conquistas como a tendência de universalização dessa modalidade de ensino na perspectiva da integração do ensino médio com o ensino técnico e superação da dicotomia pensar para os dirigentes e o fazer para a classe trabalhadora. Daí emerge a discussão sobre as categorias ensino politécnico e formação humana e a significação que elas têm na formação dos educandos.

Na quarta seção, apresentamos a relação capital/trabalho com os movimentos sociais. Para tanto, adentramos no conceito de movimentos sociais e situamos tal espaço como privilegiado para discussão sobre outras formas de pensar e fazer as relações sociais, em especial ações educativas. Em seguida, entramos no universo do MST, apresentado sua gênese, suas características e seus objetivos. A partir dessa contextualização, apresentamos como está delineada a educação no Movimento com ênfase nos princípios filosóficos e pedagógicos que a embasam. Finalizamos a seção situando como está orientada a formação profissional no MST.

Na quinta seção, fazemos a análise dos processos internos dos cursos de Agroecologia integrado ao ensino médio, apresentando os traços distintivos de cada curso relacionando com nossas categorias principais de análises: trabalho, ensino politécnico e formação humana. Assim, adentramos na organicidade de curso no ITEPA e no IFPR passando pelo currículo, pela gestão, pela organicidade do tempo educativo, buscando compreender como está delineada a relação capital/trabalho nesses ambientes. Em outras palavras, pela análise buscaremos ver se a prática desenvolvida dentro dos cursos reproduz a

dualidade: formação para o trabalho ligada às necessidades de formação de intelectuais orgânicos para o capital que inevitavelmente separa o fazer do pensar.

Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências, os apêndices, e os anexos.

## 2 CAPITAL, TRABALHO, EDUCAÇÃO

O estudo da relação capital e trabalho no Ensino Médio Integrado requer uma análise teórica da relação que o Estado tem com a educação e com o trabalho. Isso porque muito além do poder econômico, o capitalismo está intrinsicamente ligado às relações psicossociais, a valores, a comportamentos individuais e coletivos que ressoam em toda organização do Estado: economia, políticas sociais, administrativas, poder político.

Nesse sentido, Ciavatta (2009) discorre que compreender o sistema capitalista, ou a “Revolução Burguesa”<sup>18</sup>, é buscar as bases psicoculturais e políticas do processo de transformações histórico-sociais, bem como as situações que deram origem a novas formas de organização do poder em níveis concomitantes da economia, da sociedade e do Estado. “Trata-se, sempre, de compreender a instauração de um novo padrão econômico, político e cultural na vida dos povos” (CIAVATTA, 2009, p. 149).

Corroborando com tal ideia, Saviani (2005), retomando a discussão de Marx em *“Contribuição para crítica da economia política”*, conclui que a história moderna e contemporânea é dominada pelo capital, por isso não é possível compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e da educação sem entender o movimento do capital.

A categoria trabalho também sofre modificações de acordo com o sistema de produção vigente e, por isso, suas formas históricas estão intrinsicamente ligadas à forma de produção da sociedade. Frigotto (1999) pontua que a relação entre capital e trabalho é uma luta pela sobrevivência material, mas não só isso. O autor enfatiza que tal relação é uma luta por vários interesses que se desenvolvem em todos os campos sociais, inclusive no educativo.

Dessa forma, a partir da compreensão do sistema capitalista, dentro de sua historicidade, de modo a identificar: as características que o subjaz; as contradições que lhes são próprias; seus pressupostos ou ideais; seu desenvolvimento teremos subsídios para entender a realidade das relações que as categorias trabalho e educação têm sob o capitalismo.

Tendo isso por base, e buscando entender nosso objeto - a relação capital e trabalho no Ensino Médio Integrado - na perspectiva da totalidade, para posteriormente fazer as análises das categorias formação humana, educação politécnica e trabalho, torna-se necessário discutir

---

<sup>18</sup> Termo utilizado por Florestan Fernandes na obra *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, publicada pela Zahar Editores em 1981.



a instituição do capitalismo e suas transformações; o trabalho e suas ressignificações históricas; a educação no sistema social vigente.

## 2.1 O QUE É CAPITALISMO?

A definição do capitalismo não é única. Ele tem diferenciações de acordo com a corrente teórica que se segue. Aqui tomamos como embasamento para demarcar tal conceito o materialismo representado pelos preceitos de Marx (1996) e outros autores que seguem a mesma linha de pensamento.

Gorender (2013), aportado em Marx, conceitua o capitalismo como um modo de produção no qual os meios de produção não pertencem aos trabalhadores. Tais operários são ditos livres e vendem sua força de trabalho e, por conseguinte, produzem a mais-valia<sup>19</sup> que é apropriada pelo capitalista. Nesse sentido, a força de trabalho é transformada em mercadoria,

Cujas oferta e demanda se processam nas condições da existência de um exército industrial de reserva; em que os bens de produção assumem a forma de capital, isto é, não de mero patrimônio mas de capital, de propriedade privada destinada a reprodução ampliada sob a forma de valor, não de valor de uso, mas de valor que se destina ao mercado (GORENDER, 2013, p. 20-21).

Desse modo o sistema capitalista carrega a contradição interna que lhe é fundamental: o caráter social da produção e a forma privada de apropriação verificada entre os trabalhadores assalariados e os capitalistas.

A ênfase, então, é dada na relação social dos homens decorrente do processo de produção, em que a sociedade acaba dividida em classes: os capitalistas, uma minoria que são os possuidores dos meios de produção, e os trabalhadores que destituídos das propriedades, das ferramentas, das matérias-primas vendem sua força de trabalho para prover sua

---

<sup>19</sup> A partir de Marx (1996) podemos conceituar a mais-valia como sendo a apropriação do sobretrabalho do operário pelo capital. Em outras palavras, as horas de trabalho para além do necessário para o pagamento da força de trabalho que é apropriada pelo empresário. Essa é a forma base universal do sistema capitalista e denominada de mais-valia absoluta. Sua evolução, para uma acumulação ainda maior do capital, se dá pela produção da mais-valia relativa. Antunes (2013, p. 159) explica que no caso da mais-valia relativa, a jornada de trabalho está dividida em duas partes: trabalho necessário e sobretrabalho. Para prolongar o sobretrabalho, o trabalho necessário é encurtado por métodos por intermédio dos quais o equivalente do salário do trabalho é produzido em menos tempo. A produção da mais-valia absoluta gira apenas em redor da extensão da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de ponta a ponta os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais.

subsistência. Em outras palavras, as relações sociais de produção constituem a base de toda estrutura social e definem quem são os proletários e os burgueses.

Antunes (2007), aportado em Mészáros, conceitua o capitalismo como uma dinâmica, um modo e um meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva. Para o autor, é um sistema de mediações que subordina todas as funções – das relações de gênero familiares à produção material – reprodutivas sociais ao imperativo absoluto da expansão do capital.

Mas o capitalismo não surgiu do nada, ele é resultado de transformações históricas, de várias mudanças de modo de produção que está intimamente ligado ao modelo de sociedade. Antes do capitalismo tínhamos outras formas de organização do trabalho, do processo produtivo, de organização da sociedade. Gorender (2013) explica que antes de a revolução burguesa ocorrer, foi necessária uma acumulação originária do capital o que constitui um processo pré-capitalista de acumulação de meios de produção e de meios monetários. “O capitalismo não pode surgir senão com premissas dadas da produção mercantil e da circulação monetária” (GORENDER, 2013, p. 29).

Marx e Engels (1993), em *Ideologia Alemã*, retratam o processo histórico no qual o capitalismo foi desenvolvido das entranhas do feudalismo. Os autores colocam que, na Idade Média, as cidades foram formadas a partir de servos fugitivos de suas terras que tinham como propriedade sua força de trabalho e um pequeno capital que eram as ferramentas mais elementares que traziam consigo.

Os autores explicam que esse contexto de fugitivos chegando às cidades ao longo da Idade Média, fez com que novas necessidades surgissem: força militar urbana organizada; o vínculo da propriedade comum com um determinado trabalho; a necessidade de edifícios comuns para a venda de mercadorias; a exclusão de pessoas não qualificadas de tais estabelecimentos que acabou por formar a plebe que eram os trabalhadores diaristas das cidades. “Estas cidades eram verdadeiras “associações”, criadas pela necessidade imediata, pela preocupação em defender a propriedade e aptas a multiplicar os meios de produção e os meios de defesa de seus membros individuais” (MARX e ENGELS, 1993, p. 80). O capital dessa época

Era surgido naturalmente, que consistia em habitação, ferramentas e em uma clientela natural e hereditária; transmitia-se de pais para filhos como capital irrealizável, devido ao incipiente comércio e à escassa circulação. Este

capital não era como o moderno<sup>20</sup>, um capital avaliável em dinheiro, que pode ser investido indiferentemente; mas era um capital diretamente ligado ao trabalho determinado do possuidor e dele inseparável; era, portanto, nesse sentido, um capital corporativo. (MARX e ENGELS, 1993, p. 81-82).

No desenvolvimento desse capital houve novas mudanças. Uma fundamental foi a separação entre produção e o comércio. Já não era mais o próprio artesão que vendia sua produção, mas o comerciante, o burguês. Uma ação recíproca surgiu entre produção e comércio e o espaço territorial acaba por “diminuir”, facilitando as relações entre cidades. Segundo Marx e Engels (1993), isso suscitou uma nova divisão da produção na qual cada cidade começou a explorar um ramo industrial. E “a partir das numerosas burguesias locais de diferentes cidades nasceu lentamente a classe burguesa” (MARX e ENGELS, 1993, p. 83).

A burguesia se desenvolveu lentamente dentro das condições existentes e foram se opondo ao feudalismo, ramificando em diferentes atividades e, de acordo com a divisão de trabalho – da qual nos deteremos no próximo item – acabou por absorver grande maioria das classes possuidoras na medida em que toda a propriedade existente é transformada em capital. Ao mesmo tempo, observa Marx e Engels (1993) a classe proletária ia sendo formada, sendo constituinte dessa os despossuídos e uma pequena parte da classe possuidora.

As diferentes atividades possibilitaram o nascimento e desenvolvimento das manufaturas, e isso já escapava aos limites do sistema corporativo. Já havia, então, uma concentração de trabalhadores livres e o capital começa a acumular-se em poucas mãos. Nesse sentido, vemos outra condição indispensável para constituição do capitalismo que é a liberação de mão de obra, tornando-a apta à livre contratação assalariada com o capital. “Por isso o capitalismo é absolutamente incompatível com escravos e servos” (GORENDER, 2013, p. 24).

Marx e Engels (1993) colocam como fatores primordiais para a revolução burguesa o surgimento dos comerciantes e o desenvolvimento da manufatura, pois esses fatores aumentaram a massa do capital móvel. Era o capital mercantil ou pré-capitalista, pois as manufaturas possibilitam a concorrência entre as nações, isso resultou em direitos alfandegários e protecionistas, aí o comércio começa a ganhar significação política.

O país mais rico era o que tinha maior reserva de dinheiro, ouro e prata. Esse foi o mercantilismo, quando o Estado absolutista passou a ter necessidade de dinheiro, por isso

---

<sup>20</sup> Frisamos que o moderno definido pelos autores data de 1845-1846, época em que foi escrita “*A Ideologia Alemã*”. Este período é imediatamente após a Revolução Industrial que é um marco para a consolidação do capitalismo e da Divisão Internacional do Trabalho.

veio a ser intervencionista e protecionista. Isso beneficiava, inicialmente, os burgueses dado o seu antagonismo com o sistema feudal.

Foi esse o contexto que propiciou o surgimento da filosofia liberal, que surgiu na defesa de um novo sistema e da nova classe emergente: o capitalismo e a burguesia. Ela vem contrapor a política intervencionista do mercantilismo adotada na transição do modo feudal para o capital. De acordo com Ciavatta (2009), o liberalismo traduzia as propostas de ruptura em relação ao poder absoluto e aos valores da autoridade suprema do regime feudal. Por isso, inicialmente o liberalismo ligado ao ponto de vista econômico e político, se apresentou como uma proposta de organização da sociedade e de governo que era contra: o controle religioso da sociedade; os excessos do poder real; os privilégios da nobreza.

Nessa perspectiva, o liberalismo e democracia eram reivindicações que, segundo Ciavatta (2009), se confundiam abstratamente e na prática dissociam-se. O que prevalece é o princípio de organizar a política do Estado conforme os interesses dos grupos ditos liberais: a burguesia. E nesse sentido podemos observar que o Estado não é neutro, senão inclinado a atender a força dominante.

O Estado, como um produto da sociedade, é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis. Para administrar tais interesses colidentes e materialmente existentes veio o Estado. Este “representa um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.” (ENGELS, 1984, p. 191).

Nesse sentido, toda classe que aspira à dominação deve primeiro conquistar o poder político, o Estado, “para apresentar seu interesse como interesse geral” (MARX e ENGELS, 1993, p. 49). Os burgueses precisavam de liberdade por parte do Estado para continuar expandido, evoluindo.

Por isso, o postulado do liberalismo, que teve como um dos maiores teóricos Adam Smith<sup>21</sup>, era a liberdade individual, o direito à propriedade privada, o respeito à livre iniciativa e à livre concorrência. “A bandeira do liberalismo erguia-se apoiada nos mastros do *laissez-faire* e *laissez-passer* (deixe fazer, deixe passar)” (DALAROSA, 2001, p.198). Isso marca o desenvolvimento do sistema monetário, a liberdade de exportação do ouro e da prata, o surgimento do comércio baseado no dinheiro, dos bancos, das dívidas de Estado, do papel

---

<sup>21</sup> Adam Smith, economista escocês (1723-1790) e um dos mais importantes teóricos do liberalismo clássico. Sua obra mais representativa foi “A Riqueza das Nações” (1776).

moeda, das especulações com nações. “O capital perdeu mais uma vez uma grande parte do caráter natural a que estava preso.” (MARX e ENGELS, 1993, p. 93).

Assim, se deu a acumulação de riqueza pelo comércio e pela manufatura na Europa, principalmente na Inglaterra. Outras condições materiais também surgiam como o desenvolvimento da mecânica. A produção foi levada à exaustão, a manufatura – força produtiva anterior – não podia mais atender. Isso foi a força motriz para o desenvolvimento da grande indústria “e com ela a utilização de forças elementares para fins industriais, a maquinaria e a mais extensa divisão do trabalho (MARX e ENGELS, 1993, p. 93).

A mudança qualitativa ocorreu quando as relações de produção consolidaram a nova divisão do Trabalho. Bottomore (2001) explica que o mercantilismo transformou produtos em mercadorias e enfatiza que o primado causal que possibilitou a transição para o capitalismo, ou a revolução burguesa, foram as relações sociais de produção. A indústria

Universalizou a concorrência; estabeleceu meios de comunicação mercado mundial moderno, submeteu a si o comércio, transformou todo capital em capital industrial e engendrou, com isto, a rápida circulação e a concentração dos capitais. [...] Destruiu em geral a naturalidade, tanto quanto isto é possível no interior do trabalho, e dissolveu todas as relações naturais em relações monetárias. (MARX e ENGELS, 1993, p. 94).

Vemos, então, que outra condição essencial para origem do capitalismo foi o desenvolvimento das forças produtivas. Gorender (2013), na apresentação de “*O Capital*”, explica que “o capital, não mais como capital mercantil, porém como capital industrial promotor do modo de produção capitalista, surge somente com determinado grau histórico de desenvolvimento das forças produtivas, grau este que implica determinado tipo de divisão social do trabalho” (GORENDER, 2013, p. 35).

As forças produtivas representam a interação entre trabalho humano ou trabalho vivo com os meios de produção, – instrumentos de trabalho, máquinas, infraestrutura, terra, tecnologias, recursos naturais em geral. A partir do desenvolvimento das forças produtivas, tem-se a dissolução da economia natural e o incremento da divisão social do trabalho sob as condições da propriedade privada dos meios de produção (GORENDER, 2013).

O autofinanciamento que era baseado nas acumulações individual ou familiar passa, em dado momento da evolução, a ser gerido por grandes entidades bancárias, criando, então, o sistema de crédito, característico do sistema capitalista. A livre concorrência apregoada na primeira fase do capitalismo, marca a tendência de concentração. Isso dá condições materiais

para o desenvolvimento do capitalismo industrial para o capitalismo monopolista no final do século XIX e início do XX.

Marcado pelo surgimento dos monopólios e oligopólios, o capitalismo monopolista busca aumentar ainda mais o lucro dominando os mercados por meio da produção e dos preços. Dobb (1977) afirma que os monopólios tem o caráter de abarcar tudo e, salienta, “que ele atinge seus objetivos na medida em que consiga dominar todo seu terreno” (DOBB, 1977, p. 417). Neste contexto, não é só o terreno financeiro e comercial que estão ligados, mas o próprio Estado aparece como agente de disputas. Para Dobb (1977, p. 429) “o poderio financeiro se uniu ao político e sustentava em grande parte as mesmas ideias”.

As crises históricas próprias do capitalismo mostraram essa inter-relação Estado e capital. Uma das mais conhecidas é a crise econômica e social de 1929, nos Estados Unidos, que acabou por repercutir no mundo. As grandes potências encontravam-se numa situação econômica deficitária e é, nesse contexto, que se afirma a teoria de John Maynard Keynes<sup>22</sup> de intervenção do Estado na economia para manutenção do equilíbrio e a defesa de um patamar mínimo de direitos sociais que garantissem uma vida digna à sociedade. Ou seja, uma filosofia que buscava superar a crise para manter o sistema, então, vigente.

Diferente do liberalismo, que como vimos, defendia que o equilíbrio seria alcançado de forma espontânea pela própria concorrência do mercado e, por isso, o Estado não deveria interferir na economia, a doutrina keynesiana defendia a intervenção do Estado para evitar a superprodução como foi a de 1929. Dobb (1977) postula que, além de sua violência, a crise foi notável por sua ubiquidade, em outras palavras, pela sua quase universalidade.

Saviani (2005) explana que Keynes elaborou uma concepção que confere uma importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas, buscando combinar a regulação da economia pelo Estado com o funcionamento da economia de mercado baseada na propriedade privada. O autor, retomando Schwartz (1984), coloca que a pretensão de Keynes era

Reformar o capitalismo antes que ele mesmo se destruía totalmente. Dir-se-ia que Keynes se apropriou das análises de Marx nas quais explicita o movimento contraditório do capital que desemboca em crises cíclicas. Mas Keynes ao contrário de Marx, em lugar de ver nessas crises a necessidade da superação do capitalismo, procurou encontrar antídotos, isto é, os mecanismos que, se não evitassem as crises, conseguissem, pelo menos,

---

<sup>22</sup> John Maynard Keynes economista que tem na obra “Teoria geral do emprego, do juro e da moeda” (1936), a defesa da intervenção do Estado na economia com o objetivo de conduzir o sistema de pleno emprego e do “*Welfare State*” (Estado de Bem Estar Social).

mantê-las sob controle. Acreditava-se ainda que, através de adequadas políticas governamentais, seria possível conter as crises cíclicas do capitalismo e garantir o pleno emprego e taxas contínuas de crescimento, se não para sempre, pelo menos por longos períodos. (SAVIANI, 2005, p, 20)

O pensamento keynesiano influenciou tanto a economia quanto os aspectos sociais e possibilitou a retomada do crescimento econômico, a regulamentação de direitos trabalhistas, facilitou a organização sindical no pós Segunda Guerra Mundial. Entretanto, dado as contradições internas do capitalismo de produção coletiva e apropriação privada, a tirania da burguesia, “minoria prepotente”, e a opressão da “maioria desvalida”, novas crises sucederam como na década de setenta.

Esse é o contexto em que foram desenvolvidas as primeiras ideias do neoliberalismo (novo liberalismo) difundidas inicialmente pelo economista austríaco Friedrich Hayek<sup>23</sup>, em 1944. Fiori (1997) esclarece que foi na década de 60 que o pensamento de Hayek e Milton Friedman<sup>24</sup> ganharam espaços acadêmicos e alcançaram proporção mundial.

Assim, o chamado “Estado de Bem-Estar” que, conforme aponta Saviani (2005), assegurou um relativo equilíbrio social e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas – “cujo resultado se materializou num avanço tecnológico de tal proporção que deu origem à nova revolução industrial: a revolução microeletrônica, revolução da informática, revolução da automação” (SAVIANI, 2005, p. 21) – foi lentamente subsumido pela teoria neoliberal.

Gentili (2004) explica que foi no contexto da crise estrutural do regime de acumulação fordista que a retórica neoliberal ganhou espaço político e densidade ideológica. Foi a “oportunidade necessária para que se produza esta confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico [...] e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem estar” (GENTILI, 2004, p.11).

Assim, vemos algumas características do novo liberalismo que retomam o liberalismo clássico de não intervenção do Estado e do mercado como regulador: a) Estado mínimo - somente como regulador; b) políticas de privatizações – para diminuir e enxugar a

---

<sup>23</sup> Friedrich August Von Hayek foi economista defensor do liberalismo clássico que expôs suas ideias em seu livro “Caminho da servidão” (1944). Segundo Fiori (1997), Hayek antecipa o pensamento seminal da futura sublevação contra a intervenção igualitária do Estado de Bem Estar Social. Assim, para Hayek o controle do Estado é um caminho que leva à perda da liberdade.

<sup>24</sup> Milton Friedman economista americano ganhador do prêmio Nobel de economia de 1976. Entre as principais obras do autor estão “Liberdade para escolher” (1980) e “Capitalismo e liberdade (1962)”. Gentili (2004) postula que Hayek e Friedman são dois dos mais respeitados representantes da inteligência neoliberal.

máquina estatal; c) abertura econômica – a lógica do mercado deve gerenciar todos os setores da sociedade. De acordo com Gentili (2004), podemos entender que

O neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 2004, p.10-11).

A partir dos anos 1980, as ideias do neoliberalismo chegaram ao poder por meio dos governos Reagan e George Bush nos Estados Unidos e Margareth Thatcher na Inglaterra. No Brasil, mais tarde, com Fernando Collor de Mello e, mais intensamente, com Fernando Henrique Cardoso se consolidaram as políticas de privatizações dos bens públicos, reduções de impostos nas importações e exportações.

Demais disso, mesmo com governos de esquerda, representados por Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-05/2016), as ideias neoliberais continuaram a aparecer, embora transparecendo os antagonismos de classes pela busca de conciliação de interesses marcante no período, principalmente por meio das privatizações dos bens públicos e nas políticas educacionais direcionadas à educação profissional. Por fim, a partir de 07/2016, já sob o governo de Michel Temer, a política educacional ganha novos contornos, pois tudo indica que ideias neoliberais permeiam suas propostas de reformas sociais.

Vemos, portanto, que historicamente o capitalismo desde seus primórdios está relacionado com o Estado ora intervindo, ora distanciando. Isso buscando superar as crises que, em função de sua contradição interna e suas multideterminações, reaparecem no tempo transformando de forma avassaladora as relações de produção.

A título de síntese, mas ciente, entretanto, de não esgotamento do assunto, listamos os pressupostos e suas características do capitalismo tais como: a) Divisão de classes em burguesia e assalariados; b) produção para a venda e mediação universal pelo dinheiro; c) concorrências entre capitais; d) transformação da força de trabalho em mercadoria e a conseqüente exploração do trabalhador; e) existência de intermediários financeiros. Esses atributos do capitalismo são típicos a sua evolução no tempo e também no espaço e, conforme



Saviani (2005) as transformações que envolvem o sistema afetam decisivamente o mundo do trabalho e a educação.

Por isso, na próxima seção, trataremos do trabalho, ou a acepção que o trabalho toma a partir da revolução burguesa. Como vimos, o trabalho da classe trabalhadora foi um dos pilares fundamental para que a nova ordem capitalista se estabelecesse. Assim, compreender de que maneira tal atividade foi transformada em mercadoria, de que modo que, historicamente, ela passou de valor de uso para valor de troca e como a nova forma de organização e divisão do trabalho resulta, juntamente com outras condições materiais, na instituição do capitalismo, é o que faremos a seguir.

## 2.2 O TRABALHO E A HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

O trabalho assumiu diferentes formas ao longo da história, desde fundante de toda atividade humana até a forma alienada nesta sociedade de classes que vivemos. Baseado nos princípios marxistas, aderimos à concepção do trabalho como uma forma exclusivamente humana que possibilita a produção e a reprodução da vida, Marx e Engels (1993), Antunes (2000, 2007), Frigotto (2005, 1999, 2011), Lukács (1964) Andery *et al* (1996).

O homem precisa desenvolver várias ações para prover sua subsistência e, é, a partir daí, que ele transforma a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio. Nesse sentido, o trabalho é uma atividade criadora. Nas palavras de Lukács (1964, p. 4) “a essência do trabalho consiste precisamente em ir além da fixação dos seres vivos na competição biológica”.

Pelo trabalho o homem transforma a natureza para satisfazer suas necessidades essenciais. É o que elucida Frigotto (2010, p. 20) sobre o homem natural que “necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer suas necessidades vitais e socioculturais”. Nesse sentido, Andery *et al* (1996) disserta que ao mesmo tempo que o homem modifica a natureza humanizando-a, ele altera a si próprio, diferenciando-se cada vez mais de outras espécies. “A interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de produção da existência humana. (ANDERY *et al*, 1996, p. 10).

Assim, por meio do trabalho o homem satisfaz suas necessidades, cria instrumentos que acabam por conduzir a novas necessidades. Marx e Engels (1993) colocam que esta produção de novas necessidades é um ato histórico. Nesse sentido, Lukács (1964) designa o homem que trabalha como 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, 1964, p. 5).

A partir do trabalho o homem produziu resultados inesperados que mudaram a história. Quando o homem buscou saciar suas necessidades de alimentação, por exemplo, tinha por finalidade saciar a fome, o produto esperado era o alimento. Mas para alcançar tal objetivo, acabou por desenvolver meios, instrumentos – como o ato de plantar, o arado, a domesticação de animais, que são resultados não esperados e que possibilitaram o surgimento da agricultura – que modificaram o curso da história.

Por isso, podemos considerar o trabalho como um processo de produção da existência humana, que na medida em que velhas necessidades adquirem novos atributos, qualidades e propriedades que, por sua vez, criam também novas necessidades tão fundamentais quantos as básicas à sobrevivência do homem.

De acordo com Andery *et al* (1996), o trabalho é um processo de existência humana porque além de criar instrumentos, o homem desenvolve ideias (conhecimentos, valores, crenças) e mecanismos para sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejamento). É um processo porque cada nova interação reflete uma natureza modificada com incorporações de criações antes inexistentes e, reflete também um homem já modificado, pois suas necessidades, condições e caminhos para satisfazê-las são outros que foram sendo construídos pelo próprio homem.

É nesse processo que o homem adquire consciência de que está transformando a natureza para adaptá-la a suas necessidades, características que vai diferenciá-lo: a ação humana, ao contrário de outros animais, é intencional e planejada; em outras palavras, o homem sabe que sabe. (ANDERY *et al*, 1996, p. 11)

Dessa forma, podemos concluir que o trabalho é um elemento estruturante da sociedade. Antunes (2000), retomando Marx, postula que o trabalho é uma necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza. Existe uma conexão entre fazer e pensar, é uma práxis dialética entre ação e pensamento que torna o homem um produto de si mesmo. Como inerente ao homem, o trabalho engrena o princípio educativo, pois “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Assim, existe uma dimensão pedagógica no trabalho. Assumido desta forma, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito.

Um dever por ser justo que todos colaborem na produção de bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2005, p. 61)

Em outras palavras, “os humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência” (FRIGOTTO, 2005, p.58). O homem se desenvolve e se transforma pelo trabalho. Nesta perspectiva, o trabalho é estruturante do ser social, proporcionando relação entre os homens e se “distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes no sistema capitalista” (CIAVATTA, 2005, p.92)

Nesse sentido, Antunes (2000) lembra que o trabalho mostra-se como um momento fundante de realização do ser social, é uma condição para sua existência. Por sua dimensão, o trabalho existe independentemente das formas históricas de sociedade. Ele “é o ponto de partida para a humanização do ser social e o motor decisivo do processo de humanização do homem” (ANTUNES, 2000, p. 125). Retomando Lukács, o autor conclui que o trabalho é a única lei objetiva e ultra universal do ser social que é tão antiga quanto o próprio ser social e, portanto, é uma lei histórica, já que nasce com o ser social e permanece ativa enquanto este existir.

Como base da sociedade, como essência humana, o trabalho fundamenta as relações sociais de cada época. Ele é uma atividade essencialmente humana e intencionada que envolve formas de organização da produção dos bens necessários à existência humana. Assim, o desenvolvimento da divisão do trabalho “determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (MARX e ENGELS, 1993, p. 29).

Nesse mesmo sentido, Andery *et al* (1996) afirma que a forma de organizar o trabalho determina a relação entre os homens, até mesmo quanto ao domínio dos instrumentos e materiais utilizados e à apropriação do produto do trabalho. Ou seja, as “relações de trabalho – a forma de dividi-lo, organizá-lo – ao lado do nível técnico dos instrumentos de trabalho, dos meios disponíveis para a produção de bens materiais, compõem a base econômica de uma dada sociedade” (ANDERY et al, 1996, p. 11). Por conseguinte, explicam as autoras, é essa base econômica que determina as formas políticas, jurídicas e o conjunto das ideias em cada momento histórico da sociedade.

Assim, todas as formas sociais humanas se constituem por meio de formas de organização do trabalho. Na objetivação do ser social na sociedade, o trabalho se transforma, de acordo com as condições materiais de cada momento histórico. Conforme vimos anteriormente, o trabalho ganhou novas formas ao longo da história: escravocrata, servil, livre. “As diversas fases de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes de propriedades” (MARX e ENGELS, 1993, p. 29). Assim, na seção, vamos problematizar sobre a configuração que o trabalho toma neste sistema social.

### **2.2.1 Trabalho sob o capital**

O desenvolvimento da manufatura<sup>25</sup> encontrou desde o início as condições para a cooperação, para a decomposição da atividade artesanal e para especialização de trabalhadores em atividades parciais. Todavia, a divisão do trabalho na cooperação desenvolveu-se naturalmente, mas “tão logo ela tenha ganho alguma consistência e amplitude de existência, torna-se a forma consciente, planejada e sistemática do modo de produção capitalista” (MARX, 1996, p. 478).

Dessa forma, a divisão manufatureira do trabalho implica: a concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista; a divisão social do trabalho; fracionamento dos meios de produção. Ela pressupõe

A autoridade incondicional capitalista sobre seres humanos transformados em simples membros de um mecanismo global que a ele pertence; a divisão social do trabalho confronta produtores independentes de mercadorias, que não reconhecem nenhuma outra autoridade senão a da concorrência, a coerção exercida sobre eles pela pressão de seus interesses recíprocos. [...] A mesma consciência burguesa, que festeja a divisão manufatureira do trabalho, a anexação do trabalhador por toda a vida a uma operação parcial e a subordinação incondicional dos trabalhadores parciais ao capital como uma organização do trabalho que aumenta a força produtiva, denuncia com igual alarido qualquer controle e regulação social consciente do processo social de produção como uma infração dos invioláveis direitos de propriedade, da liberdade e da “genialidade” autodeterminante do capitalista individual. (MARX, 1996, p. 470-471)

---

<sup>25</sup> Em sua origem, explica Marx (1996), a manufatura parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico (MARX, 1996, p. 455)

Nesse sentido, a manufatura tem um papel fundamental na instituição do capitalismo. Ela possibilitou a transformação do trabalho em mercadoria e do trabalhador em simples engrenagem no processo de produção. Antunes (2000, p. 56), citando Marx, postula que “o trabalhador apresenta-se ao lado do processo de produção, em lugar de ser seu agente principal”.

Essa construção social da produção composta de muitos trabalhadores parciais individuais pertence ao capitalista e “a força produtiva originada da combinação dos trabalhos aparece por isso como força produtiva do capital” (MARX, 1996, p. 474) que, por sua especialização, possibilitou grande aumento da produção, por conseguinte, excedente. Ela também oportunizou a combinação de instrumentos simples que foi uma das condições necessárias para desenvolvimento da maquinaria e para constituição do capitalismo. O autor explica que

A divisão manufatureira do trabalho cria, por meio da análise da atividade artesanal, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação dos trabalhadores especiais, de sua agrupação e combinação em um mecanismo global, a graduação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa de processos sociais de produção, portanto determinada organização do trabalho social, e desenvolve com isso, ao mesmo tempo, nova força produtiva social do trabalho. (MARX, 1996, p. 478)

Portanto, depreendemos que a divisão manufatureira do trabalho é uma criação totalmente específica do modo de produção capitalista no qual o trabalhador é dividido e transformado no motor automático de um trabalho parcial. Nas palavras, de Marx “a divisão do trabalho marca o trabalhador manufatureiro com ferro em brasa, como propriedade do capital” (MARX, 1996, p. 475).

Conforme resumiu Marx (1996), o processo de divisão do trabalho começou na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. Tal processo se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força de trabalho para servir ao capital.

Revela-se, então, o antagonismo na divisão do trabalho no capitalismo, uma vez que ocorre o enriquecimento do trabalhador coletivo (sociedade) em detrimento do empobrecimento do trabalhador em sua força produtiva individual. Assim, a divisão do trabalho na forma capitalista de produção social “é apenas um método especial de produzir mais-valia relativa ou aumentar a autovalorização do capital” (MARX, 1996, p. 478).

A manufatura, portanto, lança novas condições de domínio do capital sobre o trabalho. “Ainda que apareça de um lado como progresso histórico e momento necessário de desenvolvimento do processo de formação econômica da sociedade, por outro ela surge como um meio de exploração civilizada e refinada” (MARX, 1996, p. 478), uma vez que já na divisão do trabalho na manufatura, o trabalho deixa de ter centralidade enquanto elemento estruturante de relações entre os homens e entre a natureza com valores de uso. Seu caráter útil, concreto, com finalidade determinada, uma condição para a produção de coisas socialmente úteis e necessárias é desviado para um trabalho abstrato. Na dimensão abstrata, “resta-lhe apenas ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada” (ANTUNES, 2000, p. 84), em outras palavras, o trabalho ou a força de trabalho passa a ser mercadoria.

Na dimensão abstrata, o trabalho torna-se “estranhado<sup>26</sup>, fetichizado e, portanto, desrealizador e desefetivador da atividade humana autônoma” (ANTUNES, 2000, p. 85). Eis aí a essencialidade que o trabalho toma sob o capitalismo. Nessa perspectiva a divisão do trabalho foi fundamental, pois todo o processo desenvolvido na manufatura desconfigurou o trabalho na sua dimensão concreta, qualitativa e ontocriativa.

A divisão do trabalho foi um fator fundamental que, juntamente com outras condições materiais já mencionadas, desenvolveu a transformação da base econômica. A partir de suas contradições, levou à transformação de toda sociedade, implicando um novo modo de produção e uma nova forma de organização político social: a instituição do capitalismo. No capitalismo o trabalhador é desprovido dos meios de produção. Resta, então, vender sua força de trabalho e, no momento em que vende uma parte deste é expropriado. É o que Marx chama de alienação do trabalho humano.

A configuração que o trabalho assume sob o sistema capitalista, acaba por torná-lo uma categoria polissêmica. Para Ciavatta (2007), a Revolução Industrial e a expansão da produção capitalista substituem o sistema de produção artesanal e familiar e os mercados de compra e venda de mercadorias, pelo assalariamento dos produtores e pela produção de valores excedentes, agregados aos produtos do trabalho. Conseqüentemente ocorre, então, a expropriação do trabalho, ele deixa de ser apenas um valor de uso.

---

<sup>26</sup> O estranhamento remete à ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Baseado em Lukács, Antunes (2000) explica que o desenvolvimento das forças produtivas acarreta necessariamente o desenvolvimento da capacidade humana, o desenvolvimento da capacidade humana não produz necessariamente o desenvolvimento da personalidade humana, ao contrário, pode desfigurá-la e aviltá-la.

Antunes (2007), retomando Mészáros, expõe que a finalidade essencial do capitalismo é expandir constantemente o valor de troca e completar a subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca, de modo a expandir o próprio capital. Dessa forma, o trabalho, a propriedade, a ciência e a tecnologia, “sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como produtores de valores de uso para os trabalhadores: resposta a necessidades vitais destes seres humanos” (FRIGOTTO, 2005, p. 63). Assim, se reduz à mercadoria, a força de trabalho. Na sociedade capitalista

O trabalho é degradado e aviltado [...]. O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído (ANTUNES, 2000, p. 126).

O trabalho passa, então, a ser uma atividade na qual o trabalhador não se reconhece, pois o produto deste não é seu. Ele não conhece o resultado do seu trabalho ou não se reconhece nele. Como postulou Antunes (2000), estranhado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho a ele mesmo. Torna-se alheio em relação ao gênero humano.

Sob o capitalismo o trabalhador não tem identidade com seu trabalho, porque ele está sob a forma abstrata, como uma mercadoria e isso esconde a dimensão do trabalho concreto, útil, com valor de uso. “Disto resulta o caráter misterioso ou fetichizado da mercadoria: ela encobre as dimensões sociais do próprio trabalho, mostrando-as como inerentes aos produtos do trabalho”. (ANTUNES, 2000. p. 129). Dessa forma, as relações sociais existentes entre trabalhos individuais e o trabalho total ficam mascaradas, ocultadas, sendo apresentadas, portanto, como relações entre objetos coisificados.

Nessa perspectiva, a atividade produtiva desenvolvida no capitalismo – que como vimos é dominada pela divisão do trabalho, pela transformação do trabalhador em peças da grande engrenagem da produção – coisifica o homem e a mulher; elimina as propriedades qualitativas dos trabalhadores pela fragmentação cada vez mais intensificada do processo de trabalho em operações parciais, operando uma ruptura entre o sujeito que produz e o produto da atividade, entre valor de uso e valor de troca.

Portanto, a configuração que a categoria trabalho toma dentro deste sistema societal é uma contradição latente: diminuição do trabalho necessário e aumento do trabalho excedente. Sob as relações do capitalismo, o trabalho toma a forma predominante de emprego, de

mercadoria. Ele perde sua natureza ontocriativa, de ser um meio para produzir uma melhor qualidade de vida, de arrefecer as ações humanas em busca da sobrevivência e de tempo livre.

No atual quadro de transformações do capitalismo monopolista, a ideologia neoliberal de Estado mínimo impera e a categoria trabalho aparece ainda mais polissêmica ou desqualificada. Saviani (2005, p. 21) ressalta que o avanço da ciência, da robótica, da microeletrônica, ao contrário de “liberar o homem para a esfera do não-trabalho, possibilitando o cultivo do espírito através das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre”, o progresso “tecnológico converte-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle”.

O autor pontua que diferentemente da primeira revolução industrial, que operou a transferência das funções manuais para as máquinas, essa nova revolução transfere para as máquinas, as operações intelectuais do trabalhador. É nesse sentido que Antunes (2000) argumenta que a classe trabalhadora dos dias atuais está diferente, mais complexa, heterogênea e fragmentada, dada as condições materiais a que o capitalismo monopolista baseado na ideologia neoliberal estabelece. O autor observa, trazendo o exemplo da siderurgia, que em alguns setores houve uma relativa intelectualização do trabalho, enquanto que em outros ele foi desqualificado e precarizado como na indústria automobilística. Nas palavras do autor,

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizado, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2000, p. 170).

Assim, vemos que as transformações históricas do capitalismo operam mutações sempre ligadas ao mundo do trabalho e da ciência, e que, portanto, estão subordinados à lógica societal do capitalismo. Nessa direção, Antunes (2000) conclui que na contemporaneidade o saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente, todavia ressalta que essa inter-relação desenvolve-se no solo material estruturado pelo capital.

Como estamos na era do capitalismo monopolista que, como já apontado anteriormente, é guiado pela doutrina neoliberal de Estado mínimo, de desregulação de direitos trabalhistas, de políticas sociais no limite para reprodução do sistema social vigente,



as potencialidades que as novas tecnologias trouxeram para o sistema produtivo ficam impedidas de liberar o homem e a mulher para tempo livre. Isso porque a propriedade privada dos meios de produção e, conseqüentemente, das novas tecnologias na mão da minoria burguesa intensificam as formas de produtividade e a extração da mais-valia relativa.

Dito de outra forma, o momento que estamos materialmente vivenciando da era tecnológica reforça: a exploração do homem pelo homem; o desemprego estrutural, uma vez que operando com grandes tecnologias uma gama pequena de trabalhadores “intelectualizados”, “polivalentes” e “multifuncionais” é suficiente para expansão das grandes indústrias e dos novos ramos de serviços precarizados da atualidade.

Nesse sentido, Antunes (2000), retomando Lukács, explica a contradição intrínseca do avanço tecnológico do capital atual que pode, ao mesmo tempo, potencializar as capacidades humanas e fazer expandir o fenômeno social do estranhamento, já que tal incremento não produziu para a classe trabalhadora “o desenvolvimento de uma subjetividade cheia de sentido, mas ao contrário, pode inclusive desfigurar e aviltar a personalidade humana” (ANTUNES, 2000, p. 172).

Nesse contexto que vivenciamos de Estado neoliberal no qual a categoria trabalho perde sua essência ontológica e vira mercadoria, a educação formal também acaba por ser reduzida, conforme pondera Ciavatta (2007), à preparação para o mercado de trabalho e, assim, desloca a questão política da educação do cidadão produtivo emancipado para o trabalhador colaborador, submisso às necessidades da reprodução capitalista. Essa relação do trabalho-capital-educação é que veremos mais detalhadamente no item seguinte.

## 2.3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO DEBATE ENTRE CAPITAL E TRABALHO

Primeiramente, é preciso ressaltar que concebemos o vínculo do sistema social com a educação de maneira não linear e não direta. Ou seja, a educação formal<sup>27</sup> não é necessariamente capitalista e muito menos está à margem do sistema social vigente. Na perspectiva da totalidade que propomos ver nosso objeto, partimos do princípio que o sistema educacional é resultado de múltiplas determinações.

Nesse sentido, compreendemos que a educação está presa no solo material estruturado pelo capitalismo monopolista – balizado pelo neoliberalismo – que vivemos nos dias atuais e, portanto, carrega em si as contradições de um sistema no qual existe a luta de classes e,

---

<sup>27</sup> Educação formal remete a escolarização institucional, é a educação em sentido estrito. A educação em sentido amplo vai muito além dos muros da escola e, por ela estamos aprendendo em todos os momentos de nossa vida.

consequentemente, interesses divergentes. Dentro desse panorama, defendemos que a relação da educação com o sistema social, situa-se ao nível da mediação, como constatou Ciavatta (2007, 2009) e Frigotto (1999, 2005, 2011).

Frigotto (1999), em análise das relações entre educação e estrutura econômica-social, traz três concepções do vínculo educação e sistema produtivo. A primeira diz respeito à teoria do capital humano que postula a ligação direta entre educação e sistema produtivo. Nesta perspectiva é que redundam o discurso da classe burguesa que defende que a pobreza, as desigualdades, o desemprego, ocorrem por falta de qualificação, de educação formal, passando a ideia distorcida que se todo cidadão for “qualificado” os problemas relacionados à pobreza desapareceriam.

Dessa forma, a teoria de capital humano, a partir de uma visão unidimensional, apregoa que a educação tem um papel econômico, quanto mais for desenvolvida, mais progresso o indivíduo e a sociedade podem alcançar. Assim, “a educação e a qualificação aparecem como panaceia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não qualificação.” (FRIGOTTO, 1999, p. 136).

A educação concebida dessa forma redentora, parte do pressuposto que o ponto de partida é igual para todos os sujeitos e, portanto, basta o investimento no conhecimento, na qualificação, para que a situação das desigualdades sociais seja superada. Essa visão camufla a sociedade de classes na qual estamos inseridos, em que trabalhadores e patrões, ou, para usar a nomenclatura de Marx (1996), proletariado e burgueses, têm interesses antagônicos.

A segunda concepção que relaciona educação e sistema social trazida por Frigotto (1999) é a tese crítica, que também parte da visão de que a educação potencializa o trabalho e, consequentemente, a produtividade. Mas diferentemente da teoria de capital humano que está ligada diretamente a visão burguesa, esta percepção, apoiada na teoria marxista, tem um olhar mais crítico da interação educação e capital.

O julgamento que ela faz é no sentido de que a educação formal aprimora ou possibilita uma ampliação da produção da mais-valia. Essa postura, apesar de criticar a exploração do homem pelo homem, do sobretrabalho que é extorquido pelo capital, também se insere numa visão linear e direta da educação com capitalismo. Ou seja, ela liga o mundo da produção diretamente com o processo educativo. Nessa perspectiva, a escola seria por natureza capitalista.

Frigotto (1999) traz para o debate a tese defendida por Salm: a escola como uma instituição à margem. Esta terceira concepção, diferentemente das anteriores, não vê relação entre o sistema social e a educação. Ela rejeita tanto a concepção de capital humano, quanto à escola como o lugar que potencializa o trabalho produtivo e a extração da mais-valia, assim não vê ligação entre o sistema produtivo e o educativo. Ela os vê como coisas independentes, onde a escola tem a função ideológica e cultural e pouco explicita a inter-relação do capitalismo com a educação.

Em síntese, as três concepções se caracterizam por abandonar o campo das mediações. A primeira situa no campo da redenção, da salvação que a educação, por meio da qualificação pode trazer para o progresso pessoal e social. Já a tese crítica faz uma ligação mecânica entre a escola e o mundo de produção, desconsiderando a luta de classe no interior do sistema educativo. A terceira tese considera a educação e o sistema produtivo como independente, e isso anula o vínculo direto entre educação e produção, entretanto não apreende o movimento do real em sua realidade contraditória porque desconsidera o campo das mediações. Nas palavras do autor,

Na medida em que a escola efetivamente não se define como sendo uma instituição que está na base da estrutura econômica-social, e como tal, não é nela historicamente que se efetiva o embate fundamental do conflito capital/trabalho, faz pouco sentido a discussão do vínculo ou desvinculo direto, imediato. A direção da análise, tomando-se a especificidade da prática escolar em momentos históricos diferentes e em realidades específicas, situa-se não na busca de se demonstrar que a escola serve ao capital de forma direta e imediata, ou que a “escola não é capitalista” ou uma “instituição à margem”, mas na apreensão do tipo de mediação que essa prática realiza historicamente no conjunto das práticas sociais e, especificamente, com a prática da produção material. (FRIGOTTO, 1999, p. 139).

Nesse sentido, a educação formal tem que ser apreendida como uma função mediadora do sistema societal vigente que municia tal sistema fornecendo respostas às condições gerais da produção capitalista (Frigotto, 1999). Portanto, a educação formal e, generalizando, o conhecimento pode potencializar tanto o desenvolvimento da humanidade em todos os sentidos se os sujeitos forem a preocupação central do processo educativo, quanto – mais limitadamente – do sistema produtivo capitalista que, contraditoriamente, apropria-se do conhecimento para potencializar a ampliação do capital, além de através da “cientificidade” buscar manter a relação de classe inerente a tal sistema.

Vendo, portanto, a educação como mediadora, temos clareza que não é ela que diretamente vai possibilitar a ampliação e acumulação desenfreada do capital, bem como não é ela que vai resolver todas as mazelas sociais resultantes da própria sociedade cindida em classes na qual o resultado do trabalho coletivo é propriedade exclusiva de uns poucos.

Nesse contexto, a política educacional e a própria prática educacional congrega interesses divergentes, pois estão presas na materialidade vivida na sociedade de classes. Dito de outra forma, “escola é determinada socialmente; a sociedade que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.” (SAVIANI, 2008, p.30)

Como local de disputa, a educação formal é uma arma da classe burguesa que, por sua força hegemônica, busca usar da instituição escolar para manter a relação de dominação de classe existente. Isso já fora observado por Pistrak (2008) – educador e militante socialista no século XX – que pensando a educação para o proletariado no período pós-Revolução Russa concluiu que a escola não é um fim em si mesmo. Em suas palavras

Na medida em que a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas, e por isso mesmo não teria condições de criar uma individualidade harmônica abstrata, baseando-se em métodos invariáveis ditados pela ciência. [...] A escola sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho. (PISTRAK, 2008, p. 29)

Essa função mediadora da educação continua presente na atualidade, na medida em que a burguesia usa da educação, dos programas educacionais com discursos e teses que notadamente buscam subordinar o interesse da classe trabalhadora aos da classe burguesa, mascarando a natureza de classe da escola.

Esta mediação do processo escolar com o sistema social de produção econômica vai além dos traços ideológicos que a instituição escolar pode passar. Da análise da relação entre educação e estrutura econômica feita por Frigotto (1999), encontramos mais delineados os níveis de mediações pelos quais passa a educação: a) o fornecimento de um saber geral que se articula ao saber específico e prático que se desenvolve no interior do processo produtivo, e mediante a dotação de traços ideológicos, necessários ao capital; b) mediante a desqualificação ou ineficiência da escola para os que vivem do trabalho; c) o sistema educacional enquanto um processo de circulação e realização de capital.

Enquanto dimensão que articula os saberes gerais, específicos e práticos, historicamente acumulado, a educação media-se com a relação econômica, à medida que está presa na materialidade das relações sociais de produção capitalista e, assim, é tendente a se articular com os interesses da classe dominante. Nesse sentido, temos uma educação dual: uma educação para a classe trabalhadora (os dirigidos) e uma educação para a burguesia (os dirigentes).

Nesse sentido, a educação para a grande massa de trabalhadores que constitui o corpo coletivo de trabalho, tem um caráter elementar, técnico que separa o *homo faber* do *homo sapiens*. Aliás, pondera Ciavatta (2009) que, historicamente, a educação brasileira se beneficiou da herança da sociedade colonial omissa na educação desde os primórdios para a grande maioria da população e ativa na reprodução das discriminações sociais e raciais<sup>28</sup>.

Mesmo hoje com todo desenvolvimento e conquistas da classe trabalhadora na busca pela universalização do ensino, a educação ainda tem fortes traços dualistas e classistas – conforme veremos no item específico da educação profissional e na relação linear que discursos centrados na expansão e acumulação do capital fazem com a categoria trabalho – e, apesar de hoje ser acessível, acaba por reproduzir as relações sociais existentes por limitar a progressão do filho do trabalhador, por não oferecer uma educação que verdadeiramente situe o educando nas relações sociais de modo a fornecer instrumentos para luta por uma vida mais justa.

No pensamento de Frigotto (1999) a improdutividade da escola a torna produtiva dado que corrobora para a manutenção da ordem social vigente. Assim,

Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. (FRIGOTTO, 1999, p.224)

A característica classista do processo educacional não se encerra na incapacidade ou falta de vontade dos dirigentes políticos em fornecer as bases teóricas e práticas para o educando vindo da classe trabalhadora. Ela também se mostra classista e dualista quando os centros de excelências de ensino acabam ficando para o acesso dos “inteligentes” e “esforçados” que passam por processos seletivos – como se o ponto de partida fossem iguais

---

<sup>28</sup> A educação era para os brancos, os cidadãos do século XIX. Os negros não faziam parte do povo. Esta era a ordem tomada como natural. Ciavatta (2009), retomando Mattos (1989), expõe que não era uma sociedade que desprestigiava a questão educacional, ela apenas educava a minoria branca que, nos termos da época, era o povo.

para todos os concorrentes: filhos de trabalhadores e filhos de burgueses. Como se o acesso ao saber historicamente sistematizado e construído, aos meios de comunicação e informacionais, aos meios que garantem o desenvolvimento saudável (saúde, alimentação, lazer) estivessem acessíveis de formas equivalentes a todos, independentemente de classe.

Essa situação, de certa forma, é atenuada nas Redes Federais de Ensino desde 2012<sup>29</sup>. Empiricamente constatamos que com a questão das cotas para estudantes oriundos de escola pública, ou pessoas que se identifiquem como preto, pardo e indígena, o acesso de educandos nos Institutos Federais de Ensino e Universidades Federais tem sido mais acessível. No entanto, apesar de ser uma conquista da classe trabalhadora, o caráter classista continua a existir, pois, além do acesso, deveriam ser garantidas as condições de permanência ao educando que, muitas vezes, principalmente nos cursos integrais, desistem por não terem condições financeiras para se custearem durante os anos de estudos.

Dessa forma, a educação nos centros de excelências – principalmente de nível técnico médio – é marcada e historicamente um lugar de formação de gestores do capital. Aí está mais um nível de mediação por onde passa a educação e o sistema produtivo. O capital precisa de intelectuais com conhecimentos para atuar na direção de maximização do capital. “O domínio aprofundado de diferentes saberes transmitidos na escola é fundamental nesta tarefa” (FRIGOTTO, 1999, p. 24).

Essa situação mostra a relação dialética entre a educação e sistema produtivo que, ao mesmo tempo que nega o conhecimento historicamente constituído para grande parte da população, precisa formar intelectuais para atuar junto ao capital de modo a prover uma acumulação ainda maior dele e, conseqüentemente, manter tal sistema operante, conservando e alimentando a sociedade de classes.

Para lembrar Gramsci (2001), é uma a relação dialética entre estrutura e superestrutura<sup>30</sup> que conserva e nega as estruturas capitalistas. A educação formal situada no

---

<sup>29</sup> A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, prevê que tanto as instituições federais de educação superior quanto as de ensino técnico de nível médio, vinculadas ao Ministério da Educação, devem reservar em cada concurso seletivo no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes oriundos das escolas públicas. Em 2016, o IFPR/PR alcançou um alto índice de inclusão, pois reservou 80% (oitenta por cento) das suas vagas para cotistas, conforme edital de seleção disponível em [http://200.17.98.44/naps/wp-content/uploads/2014/09/Edital\\_21\\_2015\\_MEDIO.pdf](http://200.17.98.44/naps/wp-content/uploads/2014/09/Edital_21_2015_MEDIO.pdf) acesso em 10 de janeiro de 2016. Todavia, esta não é uma realidade em todas as instituições de ensino federal que são considerados centro de excelência.

<sup>30</sup> De maneira simplificada, podemos conceituar a estrutura como o sistema de produção ou as relações de produção, enquanto que superestrutura é composta por relações ideopolíticas: sociedade política ou o Estado propriamente dito; sociedade civil como igreja, judiciário, escola, polícia, sindicato, associações, meios de comunicações. Embora cada sociedade tenha sua especificidade, elas “mantêm entre si uma unidade dialética. Em conjunto servem para conservar e promover organicamente determinada base econômica, de acordo com o interesse de uma classe fundamental. No interior da sociedade civil, as classes buscam exercer a hegemonia pela direção e consenso, além de alianças com outros grupos. No interior da sociedade política, encontramos os

campo da superestrutura sofre as determinações do sistema produtivo, mas como campo de disputa, ela também determina e, por conseguinte, esta mediação é contraditória. Como observa Frigotto (1999), tal contradição se dá no modo como o capital evolui – que, ao mesmo tempo em que desenvolve as forças produtivas e instrumentos de trabalho gerando riqueza para uma minoria, também limita/destrói grande parte daqueles que vivem do trabalho – e do antagonismo vivido na luta por interesses antagônicos das classes sociais.

Ciavatta (2009) argumenta que a ligação do mundo do trabalho com a escolarização remonta ao século XVIII com o advento da Revolução Industrial que situou a questão do conhecimento como um problema do trabalho, dado que as formas de trabalho artesanais tradicionais já não respondiam às novas necessidades impostas pelo capitalismo crescente. Dialogando com Thompson, a autora discorre que

Os trabalhadores se deram conta de que os conhecimentos tradicionais eram insuficientes para as novas necessidades impostas pela dominação burguesa. Há uma origem política nessa demanda de conhecimento, que ainda não é satisfeita pela escolarização sistemática como a que conhecemos hoje, mas pelo domínio da leitura, da escrita, do cálculo e do conhecimento dos fatos políticos, necessários à organização no trabalho (CIAVATTA, 2009, p. 19).

Assim, vemos que o desenvolvimento do capital impulsiona o desenvolvimento da ciência, do trabalho morto representado pela maquinaria, do trabalho abstrato, e, por isso, demanda educação, tanto para os trabalhadores intelectuais ligados ao capital, quanto para o trabalhador e trabalhadora da grande massa popular que neste sistema social de produção precisa ser educado para aceitar tal sistema como natural, precisa estar preparado para trabalhar, de acordo com as necessidades do próprio capital que cada vez mais explora o trabalhador com trabalho precarizado.

Diante disso, a categoria trabalho tem relação mediadora entre o sistema de produção e processo de escolarização tanto para o capital como para a classe trabalhadora. Para o primeiro a relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais escolares está ligado às necessidades da formação de intelectuais para o capital, e de formar um exército de força de trabalho (veremos detalhadamente no item da educação profissional) disponível para vender e se vender.

---

instrumentos de dominação e coerção.” (FRIGOTTO, 1999, p. 193). Partindo da Teoria de Estado ampliada por Gramsci, a sociedade civil e a sociedade política compõem o Estado juntamente com as relações de produção e estão em permanente relação dialética.

Já para a classe trabalhadora a função mediadora do trabalho, para além de resposta aos fatores econômicos, a relação entre a educação e o trabalho se dá na luta por uma educação que unifique trabalho manual e intelectual, em outras palavras que forme dirigente e dirigidos e não separe o fazer do pensar; na batalha para mostrar que a categoria trabalho sob o capital perde seu sentido ontológico, seu valor de uso, tornando-se uma mercadoria, uma forma de explorar o ser humano.

Assim, para a classe trabalhadora a relação do trabalho com a educação tem uma função política, de modo que tornar evidente a questão de classes é fundamental para instrumentalizar os trabalhadores e trabalhadoras para a luta por outro sistema social de produção em que seja justa a divisão social do trabalho e os produtos dela resultantes. É nesse sentido que Pistrak (2008), retomando Lenin, coloca que não podemos colocar nenhum problema escolar abstraindo as questões de política geral.

Tendo tais pressupostos minimamente esclarecidos, defendemos que a mediação do trabalho com o sistema educacional deve estar pautada na sua significação concreta, que engendra o valor de uso, o princípio educativo que este proporciona. A título de síntese, vemos que a categoria trabalho é o componente histórico, intrínseco ao homem, que articulado com o processo educacional pode ser uma arma para a classe trabalhadora na luta contra a exploração do trabalho na sua dimensão abstrata neste sistema de capitalismo monopolista que vivemos.

Todavia, analisado historicamente, pela força hegemônica dos ideais capitalistas, o trabalho tem sido articulado à educação não em seu sentido concreto que baliza a existência do homem, mas como uma mercadoria que “submete o processo escolar ao fetiche do mercado de trabalho” (CIAVATTA, 2009, p. 31). Isso é mais perceptível na educação profissional e tecnológica onde a categoria trabalho foi concebida como um meio de formar trabalhadores para a indústria, muito mais ligada à esfera do treinamento e a benefício das indústrias, do que com vinculação à formação para o trabalho como atividade emancipadora, conforme discorreremos na próxima seção.



### **3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO INTEGRADO, FORMAÇÃO HUMANA E POLITÉCNICA**

Este capítulo constitui o ponto inicial do desenvolvimento da especificidade de nosso trabalho, conforme delineamos na introdução, foram as inquietações resultantes da realidade presenciada pela modalidade de educação profissional e os discursos do Estado que a envolve, bem como o embate com a literatura – Grasmci (2001, 2004), Frigotto (1999, 2011), Saviani (2005), Ciavatta (2007, 2009), Kuenzer (2000, 2002), entre outros – que motivaram a constituição de nosso objeto de estudo: a relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado.

A partir de nossa problematização e coerente com a metodologia que propusemos, consideramos necessário uma retomada dos aspectos históricos que envolvem a educação profissional, pois como resultado de múltiplas determinações, não é possível discorrer sobre ela de maneira descontextualizada e desconectada da materialidade societal em que está inserida.

Inicialmente buscaremos contextualizar, sucintamente, como se deu a origem da educação profissional e sua evolução na sociedade marcada por classes sociais antagônicas, tendo claro que a educação formal e, por conseguinte, suas modalidades, não são resultados direto e linear do capitalismo ou da sociedade do trabalho sob o capital, bem como não é imune às determinações desse sistema.

Como vimos, a educação media-se com o sistema social vigente numa relação dialética e contraditória, tensionada pelas relações de classe e por interesses antagônicos da classe trabalhadora e da burguesia. Nesse sentido, a educação profissional é determinada pelo capitalismo operante, mas, ao mesmo tempo, determina tal sistema, uma vez que, como campo de disputa, a classe trabalhadora intenta a busca de uma formação profissional voltada não só para trabalhar com as mãos, mas que vise à formação do educando em todos os sentidos.

Assim, sem ter a ingenuidade que esgotaremos a discussão, buscaremos mostrar como a educação profissional foi se inter-relacionando com outros sistemas sociais desde sua gênese e o significado que historicamente a categoria trabalho toma na política de educação profissional, bem como as implicações desse significado na formação do educando.

Essa é a discussão que faremos num segundo momento da seção, quando discorreremos sobre o ensino integrado e os princípios que o norteiam que, por consequência,

traz à tona a discussão da educação politécnica e unitária como uma alternativa à pedagogia do capital, ou em outros termos uma educação que busca a formação *omnilateral* do sujeito.

### 3.1 GÊNESE E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A gênese do ensino na modalidade profissional é reflexo da organização social, determinada pelo sistema social. O desenvolvimento do capitalismo, o acirramento da divisão do trabalho, o desenvolvimento da maquinaria, a necessidade de trabalhadores cada vez mais especializados, os problemas de desigualdades sociais, como a pobreza, foram mediações fundamentais para situar a questão do conhecimento e do ensino profissionalizante.

Dessa forma, a educação pelo trabalho foi, e continua sendo, um dos movimentos de política educacional na história da educação brasileira desde o final do século XIX início do século XXI. “Trata-se de um movimento do Estado e da sociedade civil que, primeiro, respondia aos sentimentos morais e religiosos da época e, depois, às necessidades “nacionais” da indústria nascente” (CIAVATTA, 2009, p. 175).

A aceção que a educação para o trabalho tomou desde sua gênese é uma concepção salvadora, redentora, disciplinadora, impulsionadora do desenvolvimento. Entendimentos que estão ligados ao sistema de produção, uma vez que no início do século XX estávamos em fase de implantação e expansão do capital industrial no Brasil, que necessitava de trabalhadores treinados e disciplinados para as atividades laborais subalternas das indústrias.

Além da finalidade de atender às necessidades da indústria nascente, a educação para o trabalho tinha, também, um cunho assistencialista e moral muito marcante. É o que observou Ciavatta (2009) no Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do presidente Nilo Peçanha quando criou a rede de escolas de aprendizes artífices – precursoras das escolas técnicas federais – na qual a cidadania era concebida pelo exercício do trabalho. Assim, a socialização precoce da criança no local de trabalho e na escola do trabalho buscava prevenir “a ociosidade, escola do vício e do crime” (CIAVATTA, 2009, p. 175).

Essa função moralizadora da formação do caráter pelo trabalho também é apontada por Kuenzer (2002) quando analisa a concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil. Para a autora, na primeira vez que a formação profissional aparece como política pública, exteriorizada pela criação da rede de escola de aprendizes de artífices, obedecia “a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua” (KUENZER, 2002, p. 27).

Nesse sentido, a criação da rede de escola de aprendizes de artífices marca o início da política de educação profissional documentada. Para Ciavatta (2009) ela é a expressão histórica da questão social manifestada no desamparo dos trabalhadores e de seus filhos e na ausência de uma política efetiva de educação primária. Assim, vemos que já nos primeiros atos governamentais destinados à educação profissional está subjacente a questão fundamental da sociedade de classes, onde a educação para o trabalho manual é destituída da educação básica, da perspectiva politécnica, da formação humana. E sua destinação foi aos pobres e desvalidos, à grande massa de sujeitos que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

Esta hierarquização de nossa sociedade não é algo exclusivo ao início da República ou industrialização, pois ela já se manifestara no Brasil Colônia. Assim, a discriminação educacional efetivada pelas escolas de aprendizes – examinado em sua historicidade – “respondia a determinadas formas de discriminação social” (CIAVATTA, 2009, p. 177).

Desta feita, vemos que os fundamentos que balizaram, de início, a educação profissional foram: a) o trabalho sob o capital, ou seja, desvirtuado de seu sentido ontológico, de seu valor de uso, de seu significado concreto e ligado ao disciplinamento, ao desenvolvimento e acumulação do capital, à divisão do trabalho; b) o assistencialismo que definiu a destinação da educação para o trabalho para os desfavorecidos, os deserdados da sorte, os trabalhadores e seus filhos. Assim,

Do final do século XIX às primeiras décadas do XX, a exemplo do trabalho, a educação elementar fez parte da questão social, isto é, da problemática da pobreza e da necessidade de disciplina para o trabalho e pelo trabalho para manter a ordem social. De um lado, a modernização e a ordem consideradas necessárias ao novo momento; de outro, elementos ideológicos latentes no processo. (CIAVATTA, 2009, p. 177)

Esse pensamento, portanto, tinha embutido a noção de regeneração pelo trabalho e era resultado de diversas mediações: no plano de sistema de produção a desagregação da sociedade agrária e escravocrata e a passagem para urbana e industrial; no plano político a independência de Portugal e a instituição da República; no plano filosófico os ideais positivistas que tomavam a ordem social da sociedade dividida em classes como natural; no plano religioso que defendia a ideia da dignidade pelo trabalho e a manutenção da ordem social instalada. Assim, fora dada legitimação da ação do Estado e da sociedade civil para o ensino profissional com características que persistem até nos dias de hoje como a dualidade

do ensino, o assistencialismo, e a regeneração pelo trabalho e educação, conforme veremos mais à frente.

Ciavatta (2009) apresenta que na década de 20 a noção de regeneração pelo trabalho estava fortemente arraigada entre políticos e intelectuais. Mas era o trabalhador idealizado pela burguesia: indivíduos produtivos e submissos. Foi quando se destacou o projeto de lei de Fidélis Reis que tornava obrigatório o ensino profissional para todos os brasileiros. Isso causou intensas discussões, tendo em vista que os destinatários não eram somente os desafortunados.

Retomando Fonseca (1986), a autora discorre que no nível da indústria a necessidade imediata era “braços para o trabalho”. Seguindo o exemplo de países europeus foram introduzidas reformas e inovações no ensino ligado à preparação de quadros para a indústria, sendo o trabalho nas estradas de ferro pioneiro na preparação de artífices.

Embasada em Fernandes (1981) Ciavatta expõe que “a primeira necessidade imposta à sociedade brasileira nos anos 1930, e nas décadas seguintes, foi a consolidação do capitalismo monopolista, que tinha como base econômica, no Brasil, a industrialização<sup>31</sup>” (CIAVATTA, 2009, p. 190).

Essa realidade se inter-relaciona com a educação, mais precisamente com educação pelo trabalho e culmina na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930; na primeira normatização em texto constitucional do ensino profissional, técnico e industrial na Constituição de 1937; na criação das Escolas Técnicas Federais e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) na década de 40, entre outras ações. Portanto, as mudanças nas bases materiais de produção – tomando a perspectiva da totalidade – influenciam a questão política da educação profissional para além da dimensão pedagógica.

A modalidade de ensino defendida para o progresso nacional era o técnico-profissional e não a educação livresca ou unitária que considerasse tanto a formação do dirigente como a do dirigido. A defesa do ensino profissional estava apoiada na ideia de que ela era “capaz de formar a mão de obra nacional e tornar a civilização brasileira moderna, progressista e, portanto, eminentemente prática” (CIAVATTA, 2009, p. 221).

Essa situação de praticidade que a produção capitalista orienta é salientada também por Caldart (2012) que, embasada na análise de Marx exposta em *O Capital* (livro I), conclui

---

<sup>31</sup> Ciavatta entende a Industrialização como um processo que envolve a produção de bens em unidades empresariais que empregam a manufatura, um avanço progressivo da tecnologia e da divisão técnica e social do trabalho, a introdução de medidas organizacionais que elevem a produtividade, o assalariamento e a consequente formação de uma classe trabalhadora urbana.

que sob o capitalismo os métodos de ensino direcionam a educação do trabalhador para a prática, para a profissionalização estreita e pragmaticamente voltada às demandas imediatas do mercado de trabalho assalariado ou mesmo outras formas de trabalho. Isso tira da grande massa de trabalhadores a oportunidade de uma formação politécnica, unitária que é necessária para que o trabalhador possa assumir o comando da produção social, hoje na mão da burguesia.

Assim como Marx alertara no século XIX na Europa, começou a ocorrer no Brasil no século XX, quando a industrialização ganha força e desenvolve-se. A partir disso, o caráter assistencial da educação profissional ficou mais atenuado e começou a sobressair à formação para o mundo do trabalho. A mediação da educação profissional com as demandas do processo produtivo e, conseqüentemente, com o sistema societal que estava se consolidando no Brasil ficou, então, mais explícito.

Kuenzer (2002) afirma que nesse período a formação do trabalhador era restrita e exclusiva para o mundo do trabalho. Desse modo, os trabalhadores tinham acesso ao ensino primário e as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração. A continuação dos estudos no nível ginasial estava presa na profissionalização com os cursos normal, técnico comercial e técnico agrícola, de modo a atender demandas dos setores produtivos. A autora salienta que essa forma de organização separava o estudo propedêutico do técnico e, portanto, os educandos dessa modalidade não tinham acesso ao ensino superior.

Já para as elites o panorama era diferente. Após o ensino primário, essas tinham o secundário propedêutico que dava acesso ao nível superior – por meio de exames apenas para os que concluíssem pelo menos a 5ª série do curso ginasial – que era dividido em ramos profissional. Por conseguinte,

A formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. (KUENZER, 2002, p. 27)

Esta dualidade na educação também foi analisada pelo jornalista, político e socialista Antonio Gramsci nas décadas de 20 e 30, na Itália, quando ele pontuou que as escolas de tipo profissional da época, eram escolas interessadas, isso é, “preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos” (GRAMSCI, 2001, p. 49). O autor observou a característica dual do ensino: uma escola para os filhos da classe dominante com finalidade de formar dirigentes; e outra escola para os filhos da classe trabalhadora de natureza instrumental. Nas palavras do autor

A escola convencional era oligárquica já que era destinada à nova geração dos grupos dirigentes. Destinadas por sua vez a torna-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, 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, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função convencional, dirigente ou instrumental. (GRAMSCI, 2001, p. 49)

Nesse sentido é que o autor pontua que a escola interessada ratifica a dualidade do sistema educativo: uma escola clássica, de cultura geral, formativa com ensino de línguas, de artes, ciência natural, matemática, destinada a desenvolver em um pequeno grupo (a elite) o pensar, a função de dirigente; e a escola profissional direcionada ao trabalho instrumental no qual o destino do aluno e sua atividade futura já são predeterminados.

É exatamente o que vemos no Brasil nas primeiras décadas do século XX quando as escolas do tipo profissional surgiram para o atendimento assistencial dos pobres e desvalidos e para a formação de trabalhadores adestrados, disciplinados, aptos para o exercício do trabalho instrumental de modo a fomentar a acumulação do capital industrial nascente e manter a ordem social. A análise histórica das Redes de Ensino Médio e de Ensino Profissional no Brasil mostra que “a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais [...] para só nos anos 40 criar o Ensino Médio” (KUENZER, 2002, p. 26).

Assim, na década de 40 a Reforma Capanema<sup>32</sup> efetivou várias mudanças, buscando fazer ajustes de acordo com as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho, tanto para as elites quanto para os trabalhadores. A formação profissional destinada aos trabalhadores passa a contar com alternativas em nível médio, que, no entanto, não davam acesso ao nível superior. Para ter acesso ao nível superior, o educando advindo do ensino

---

<sup>32</sup> A Reforma Capanema consistiu em uma série de leis que remodelam todo o Sistema de Ensino no Brasil. Efetivada pelo governo de Getúlio Vargas durante a ditadura do Estado Novo, a Reforma consistiu em diversas mudanças, alinhando a educação com os ideários defendidos pelo governo. Assim, as mudanças reforçavam o patriotismo, a ordem, o disciplinamento, a conservação da estrutura da sociedade de classes.

profissional teria que fazer exames de adaptação, para só, então, participar da seleção. Em outras palavras, o estudante tinha que mostrar o conhecimento de conteúdos gerais “das ciências, das letras, e das humanidades, saberes de classes, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão função de dirigentes” (KUENZER, 2002, p. 28).

Nesse período ainda é que foram criadas as primeiras instituições de formação profissional para o mercado: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946. Essas são conhecidas, hoje, como Serviço Nacional de Aprendizagem<sup>33</sup>, ou simplesmente Sistema S, que procuram atender a demanda por mão de obra para a indústria e para o comércio.

Esse cenário não sofreu mudanças significativas até a década de 60. Mesmo com a mudança de governo, a característica dual e elitista da educação permaneceu. Aliás, era o lema do governo Juscelino Kubitschek (JK) o desenvolvimento da nação. Por isso ele era defensor da industrialização maciça e defendia a formação de profissionais orientados a cumprir as metas de desenvolvimento do país, deixando mais explícito, ainda, a relação mediadora da educação com o Estado e a economia.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei nº 4024/61), houve uma alteração significativa: o estabelecimento pleno da equivalência entre cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos. Embora a modificação tenha se constituído num avanço, a dualidade não foi superada, já que continuou a existir dois ramos de ensino distintos, com finalidade diferente para sujeitos também diferentes, “voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos” (KUENZER, 2002, p. 29).

Na década de 70, após o Golpe Militar, foi efetivada outra reforma com a edição da nova LDB, Lei nº 5692/71. A grande marca desta foi tornar obrigatório o ensino técnico-profissional substituindo a dualidade pela profissionalização obrigatória. Como as reformas anteriores que obedeceram as transformações do mundo do trabalho, “a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da

---

<sup>33</sup> No Portal Brasil encontramos que essa estrutura educacional é um sistema forte e aliada do empresário na capacitação de trabalhadores e aperfeiçoamento profissional. O Sistema S conta com 11 instituições, entre elas elencamos o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Social do Comércio (SESC). Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>. Acesso em 19/09/2015.

internalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro” (KUENZER, 2002, p. 29).

Era apregoado o “tempo do milagre” com grandes expectativas de crescimento da economia por meio do desenvolvimento industrial e suas cadeias produtivas que induziam ao indicativo de necessidade de força de trabalho de nível técnico. Nesse sentido, Kuenzer (2002) observa que além da urgente formação de técnicos, a LDB de 1971 tinha a finalidade de conter as demandas dos estudantes secundaristas ao ensino superior que marcou a década de 60, principalmente com a organização estudantil.

Apesar de discursar pela não dualidade, pela preparação técnica de urgência de todos, a referida Lei não saiu do papel, seja pela dificuldade de implantação ou pelo desenvolvimento proclamado não ter sido concretizado como esperado. Assim, foi retomada na normatização educacional a velha divisão entre ensino profissional e propedêutico pelo Parecer nº 76/1975. Em 1982 a Lei nº 7044 consagrou, assim como anteriormente, a conservação do sistema dual na educação.

Toda essa retomada feita até agora, mostra que a dualidade e o tratamento dado à educação em todas as modalidades, incluso a profissional, não pode ser resolvida ou solucionada puramente na esfera educacional, pois refletindo pelo viés da totalidade ela está ligada à materialidade da sociedade de classes e, portanto, suas múltiplas determinações. Inserida na realidade do capitalismo monopolista, a educação sofre as determinações das relações sociais e, nesse sentido, de uma sociedade estruturada em classes sociais opostas, com aspirações e necessidades diferenciadas. E nessa luta de classes o Estado, como ente que produz e direciona as políticas educacionais, não é neutro, mas inclinado a atender aos interesses do capital, desconsiderando as aspirações da classe trabalhadora.

Por isso, Martins (2011, p. 89) aponta que “a construção de uma pedagogia emancipatória se faz indissociadamente de uma realidade emancipada. Faz-se num processo conflituoso, na “luta””. Assim, está subjacente a luta por outro sistema social no qual o homem não explore o próprio homem, em que o resultado do trabalho seja partilhado por todos. Diferentemente do que ocorre no capitalismo: a divisão desigual do resultado do trabalho ficando nas mãos de uma minoria, a classe dominante; a busca incessante pelo lucro que cada vez mais explora o trabalhador com o aumento da extração da mais-valia relativa; a procura da produtividade máxima o que destrói o homem e a natureza; a exaltação da competitividade e da individualidade; a mercantilização da produção humana.



Tais lógicas capitalistas ganharam ainda mais força na década de 90 apoiadas na filosofia do novo liberalismo, em outro termo, neoliberalismo que buscava superar a crise capitalista na América Latina no período anterior<sup>34</sup>. Os grandes problemas – inflação, desemprego, a recessão econômica – das nações eram, segundo a doutrina neoliberal, culpa da intervenção do Estado. Por isso, conforme vimos no item dois, o neoliberalismo prega o enxugamento do Estado por meio das privatizações de instituições estatais; a abertura da economia de modo que a lógica do mercado gerencie todos os setores da sociedade, incluso o educacional; o Estado mínimo, somente como regulador.

Diante dessas prerrogativas e das transformações ocorridas no mundo do trabalho pelo desenvolvimento e incorporação de tecnologias, a globalização ou mundialização do capital, justifica-se a Reforma do Estado e, portanto, reformas educacionais. Marilena Chauí, na mesma direção de Gentili (2004) já mencionada anteriormente, faz uma análise interessante concluindo que

A reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítico e agente principal do bem estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Foi exatamente o que ocorreu com a educação, principalmente no nível superior e na modalidade profissional. A educação foi tratada como um ramo de negócios o que possibilitou o ‘empresariamento’ e crescimento expressivo dela na esfera privada e a redução de gastos públicos. Aí vemos no plano real multideterminado o que muitos pesquisadores já constataram: no neoliberalismo a educação deixa de ser um direito e passa a ser uma atividade mercantilizada (Gentili, 1999; Frigotto 2011, 2005; Mészáros, 2005).

E é nesse contexto que se insere o Plano Nacional de Formação (PLANFOR) instituído nos anos 90, com a finalidade de qualificar e requalificar jovens e trabalhadores para acompanharem as mudanças do mundo globalizado. Além de sua execução predominantemente na esfera privada<sup>35</sup>. O pensamento disseminado era que não faltava trabalho, mas trabalhador qualificado. Assim, o discurso da política de educação profissional

---

<sup>34</sup> A década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, devido à grande estagnação econômica, altas taxas de inflação e desemprego que atingiu toda a América Latina.

<sup>35</sup> A Lei 8.948/1994 condicionava a expansão do ensino profissional a parcerias com estados, municípios, setor produtivo e organizações não governamentais passando para tais instituições as responsabilidades de gestão e manutenção da educação profissional.

era a formação de um novo trabalhador, flexível, adaptável aos avanços tecnológicos, às novas formas de organização do trabalho, aos interesses do mercado.

Tal enunciado transfere para o trabalhador a responsabilidade por sua empregabilidade justificando, portanto, que o exército de desempregados decorre da falta de qualificação dos trabalhadores. No entanto, pontuamos que esse pensamento é da burguesia, dos empresários que procuram inculcar na classe trabalhadora tais ideias como uma forma de manter a ordem social vigente. Analisando nosso modo de produção, vemos que a reserva de força de trabalho, a concorrência entre os trabalhadores são características próprias do capitalismo. Isso porque tal situação permite a acumulação ainda maior do capital pela exploração e a precarização do trabalho em seu sentido abstrato, em outros termos: trabalho transformado em mercadoria, em emprego.

Nessa conjuntura política e econômica foi aprovada, em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9.395/96, que reservou um capítulo próprio para a educação profissional. No entanto, a LDB aprovada não representava o projeto enviado pela sociedade civil (educadores, movimentos sociais, sindicatos, trabalhadores) que defendia a criação da escola unitária, um sistema de educação integrado.

Dessa forma, a educação profissional precisava ser regulamentada, o que fora feito pelo Decreto 2.208/97 que se aproximava “muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais<sup>36</sup> do que das perspectivas democráticas inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil” (MANFREDI, 2002, p. 119).

Esta regulamentação reforçava a herança da dualidade do sistema educacional, pois criou matrizes curriculares e matrículas distintas para o jovem que desejasse ser técnico. A formação profissionalizante poderia ocorrer concomitante ou posterior ao Ensino Médio e, ainda em instituições diferentes. Manfredi (2002) problematiza a coexistência de redes de ensino separadas colocando a questão do financiamento como crucial nesse processo. Para a autora,

A separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o

---

<sup>36</sup> Dentre os organismos internacionais destacamos o Banco Mundial que financia projetos para infraestrutura econômica no Brasil desde a década de 1940. E a partir de 1970 passou também a dar financiamento para áreas sociais, porém com um guia de receituário que o tomador de empréstimo deve seguir. Outros agentes internacionais financiadores que seguem a mesma lógica são o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros.

qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro enseja a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e ampliação da rede de educação profissionalizante. (MANFREDI, 2002, p. 135).

Assim, educação profissional, a partir dos anos 90, acabou por ficar restrita ao processo da reforma, além de atender às indicações impostas pela ideologia neoliberal para ampliação acumulada do capital diminuindo o gasto do Estado para com a educação e permitindo sua mercantilização na esfera privada, passando a delinear uma formação profissional elitizada, ancorada na lógica do mercado.

A Rede Federal de Educação Profissional elitizou sobremaneira tal modalidade de ensino. Por meio de seus processos seletivos, atendia uma parcela muito reduzida da população, além de estarem, em sua maioria, em grandes centros urbanos. Soma-se, ainda, o fato do jovem estudante ter que possuir condições de se manter durante o período de estudo, já que tinha de levar a formação profissional em conjunto com a formação geral, ou desenvolvê-la após a conclusão do ensino médio, normalmente já como trabalhador.

O público alvo da formação profissional desenvolvida pelos Centros Federais de Educação não era, necessariamente, os filhos da grande massa de trabalhadores ou os desfavorecidos como no início do século, mas era para aqueles que – também filhos de trabalhadores – tinham alguma condição de custear a permanência na formação. Nesse sentido, podemos inferir que a década de 90 foi um divisor de águas na educação, pois a política de formação profissional nas Escolas Técnicas Federais passou a ser elitista e meritocrática.

O perfil do técnico desejado passa a ser aquele que está sempre disposto a atualizar seus conhecimentos de acordo com as aspirações do mercado de trabalho. É aquele que não questiona, mas aceita e até mesmo incorpora o discurso dominante da naturalidade do desemprego – já que é culpa do trabalhador não ter as competências profissionais exigidas pelo mercado –, a necessidade de atualizar seus conhecimentos para garantir sua empregabilidade, a naturalidade da sociedade de classes.

Assim, esse técnico se aproximava da reflexão efetivada por Gramsci (2001) sobre o intelectual convencional do capital que tem a função de dar uniformidade e expandir o ideário da classe dominante, da acumulação de capital, não só no campo econômico, mas também no social e político. Nas palavras do autor, tais intelectuais

São os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 21)

Nesse plano é que vemos como se relacionam as categorias capital, trabalho e educação e observamos a função mediadora que a educação tem tanto no plano político e ideológico, quanto no plano da produção. A seletividade e a elitização promovida pela política de educação profissional para os considerados centros de excelência – escolas federais – na década de 90 são fundamentais para a propagação dos ideários apregoados pela ideologia neoliberal e para a formação de intelectuais do capital.

Já a formação profissional destinada a grande massa de trabalhadores viabilizada pelo PLANFOR, seguindo a cartilha do neoliberalismo, eram executadas, em sua maioria pelas redes privadas, desconectada da formação básica. Cursos rápidos que se situavam, na análise de Frigotto (2005), na ordem de mistificação, da apologia ao auto negócio, ao empreendedorismo, aos receituários de empregabilidade.

No início do século XXI, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) representando o Partido dos Trabalhadores (PT), partido de esquerda, com postura mais progressista em comparação a governos anteriores, tivemos claras mudanças nesse cenário. Uma das mais proclamadas foi a revogação do Decreto 2.208/97 que ocorreu por meio do Decreto 5.154/2004 resultante de discussões desenvolvidas pela sociedade. Como já mencionamos na introdução dessa pesquisa, a primeira década deste século teve várias mudanças, com progressos e recuos. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam o início do governo Lula como um percurso controverso, pois apesar de apontar para o ensino unitário, para expansão do ensino profissional, inclusive na direção de democratizá-lo, o fato de regulamentar essas aspirações por Decreto, já dá fragilidade aos ideais propostos.

Para os autores, o fundamental que deveria ocorrer na continuação era a proposição e efetivação dessa nova perspectiva na LDB, no Conselho Nacional de Educação, na sociedade civil em geral. Mas, o que ocorreu após a publicação do Decreto 5.104/04 foi a instituição de programas focais como Escola de Fábrica, Integração da Educação profissional de jovens e

adultos (PROEJA), Inclusão de jovens (PROJOVEM), balizados na formação profissional aligeirada e dissociada da educação básica de qualidade.

Apesar de possuir contradições ao prever também o ensino sequencial e concomitante e programas focais numa outra perspectiva, a nova normatização (ainda vigente) apontava para a superação da dualidade possibilitando a integração entre ensino técnico e básico. De acordo com o artigo 4º do referido Decreto “a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]” (BRASIL, 2004, s/p).

Outro acontecimento importante advindo do Decreto 5.154/04 foi a liberação para a utilização de recursos da União na educação profissional. Isso possibilitou a expansão das escolas técnicas, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), além de permitir apoio e incentivo, por meio de recursos financeiros, para os estados implantarem o Ensino Médio Integrado.

Assim, vemos a mudança de paradigma, mesmo que com contradições, nas políticas de educação profissional. Foi lançado o Plano de Expansão da Rede Federal de Ensino Profissional (2005) com foco na interiorização. Nesse sentido, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs- 2008), com campus em vários municípios do interior – a exemplo o campus de Irati onde é ofertado o curso de agroecologia, objeto de nossa análise. Essa evolução é corroborada na seguinte figura:

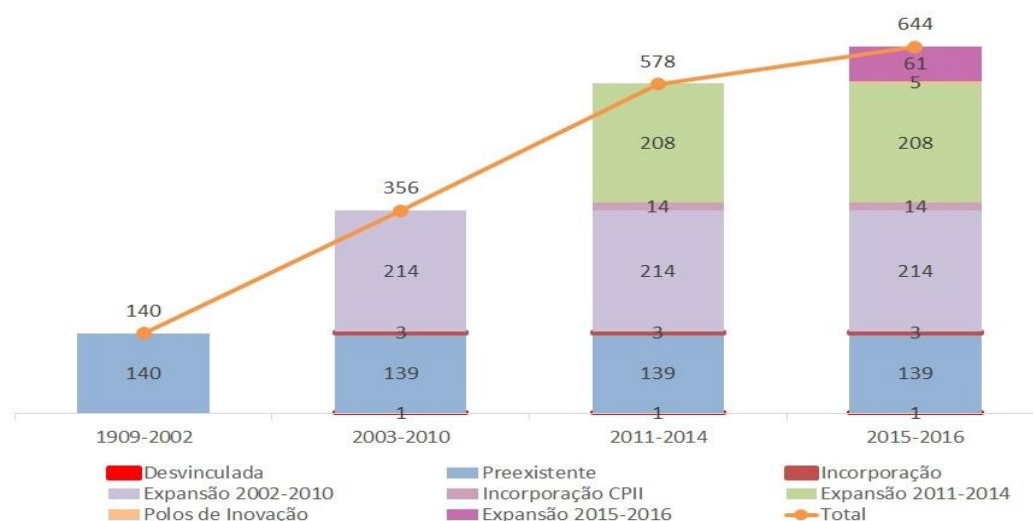


Figura 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional - Em unidades.

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Vemos o aumento progressivo de unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que entre 2003 e 2010 quase triplicou em relação ao final do século passado. Isso traz mudanças significativas para este cenário, entre as quais podemos mencionar a abertura da Rede para jovens e adultos da classe trabalhadora, bem como o deslocamento para regiões não inseridas nos grandes centros urbanos. A questão do ensino elitizado – muito presente na década 90 – diminui com a implantação de unidades e de cursos que atendam a vários municípios do país, não ficando restrito aos grandes centros urbanos ou industriais. A figura abaixo possibilita a visualização deste crescimento.



Figura 2: Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional.  
Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Essa nova configuração da Rede Federal de Educação Profissional aconteceu principalmente pela criação dos IFs – autarquias federais com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar – pela Lei 11.892/2008. Dentre suas finalidades, está a oferta de educação profissional e tecnológica, preferencialmente, de forma integrada, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; a oferta de cursos de licenciaturas buscando a formação de professores, principalmente na área de ciências exatas, dada a carência destes profissionais na educação básica; e a formação de técnicos e tecnólogos em áreas estratégicas para o desenvolvimento da economia nacional.

Sem dúvida, a instituição dos IFs representa outro avanço na política educacional, uma vez que o texto normativo que os criou continua a apontar para a integralidade da educação profissional e básica, e, portanto, para a superação da dualidade no ensino; para

inclusão de jovens e trabalhadores de classe trabalhadora; para promoção de cursos de licenciaturas que não atende diretamente o setor produtivo, estando ligado às necessidades da sociedade.

Todavia, o texto da Lei 11.892/2008 carrega suas contradições, pois exprime a relação de forças antagônicas: por um lado, a luta de educadores, movimentos sociais e sindicais, e por outro os grandes ideários neoliberalistas representada pela burguesia, pela Federação das Indústrias e Comércio, por políticos conservadores. Isso é perceptível pelo estímulo ao empreendedorismo previsto no artigo 6º, inciso VIII. Ora, o ser empreendedor retoma o receituário apregoadado pela ideologia neoliberal: uma maneira do trabalhador transpor a crise estrutural do desemprego, que acaba por esconder que as crises são características do modelo societal que vivemos.

Ainda podemos ver a correlação de forças, quando a Lei coloca como objetivo a formação de técnico, tecnólogo, engenheiro para atender os setores produtivos e estratégicos da economia nacional. O foco não é o desenvolvimento do sujeito educando, a necessidade da sociedade, mas a economia nacional e, que por de trás significa a manutenção de um sistema explorador e desumano.

Portanto, está em consonância com a lógica do capital, e, olhando de uma perspectiva histórica, se aproxima muito do desenvolvimentismo da década de 50 com o governo JK e do tecnicismo da Ditadura Militar na década 70, quando a atenção ao ensino profissional era voltada para formar mão de obra para o desenvolvimento da indústria.

O diferencial da política educacional profissional deste início de século está no olhar para a classe trabalhadora, para os mais pobres, na perspectiva inclusiva, por meio das cotas, na tentativa de inserir as aspirações de educadores, da sociedade civil, na busca para o desenvolvimento e atendimento educacional não só de grandes centros, mas em todo território nacional.

Esta visão foi manifestada pelos programas de transferência de rendas; pela política de cotas que garante vagas para um grande número de estudantes oriundos da escola pública, e, também, para os autodeclarados negros ou pardos; pelas mudanças que representou o Decreto nº 5.154/04 na política educacional que direciona para o ensino integrado; pelo expressivo aumento da Rede Federal de Ensino em todas as regiões brasileiras, com destaque à região nordeste.

Todavia, as ações não são desenvolvidas para a superação desse modelo de sociedade dividida em classes. Elas estão inseridas na esfera da “conciliação” de interesses divergentes

por meio de programas de transferência de renda e de algumas oportunidades para a classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, possibilitando o crescimento e acumulação do capital, principalmente, pelas parcerias público-privadas dos programas focais, que permitem a mercantilização da educação e propagam a ideologia da classe burguesa da naturalização da sociedade de classes e da responsabilidade do sujeito por sua empregabilidade e da oferta de cursos aligeirados para atender as necessidades da indústria e comércio.

Essa realidade de conciliação de interesses não mudou com a troca de governo no plano político. Lula foi sucedido por Dilma Rousseff – também do PT – em 2010. Igualmente ao período anterior, continuamos avançando na democratização do ensino profissional na modalidade integrada pela Rede Federal de Educação Profissional, bem como prosseguiu a expansão e a interiorização dessa modalidade de ensino, conforme gráficos apresentados anteriormente.

Em termos de legislação, o Decreto 5.154/04 sofreu algumas alterações pelo Decreto 8.268/2014, entre as quais mencionamos as inserções feitas no artigo 2º que pontuam as premissas que a política de educação profissional deve observar a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática. Essa é uma questão muito defendida por educadores progressistas, pois orienta o ensino para uma formação *omnilateral* do educando, conforme veremos no próximo item.

Contraditoriamente, na perspectiva de ensino integrado foi instituído pela Lei nº 12.513/11, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Um programa focal com subprogramas direcionado principalmente aos trabalhadores.

A função mediadora do sistema educacional na relação capital e trabalho é muito perceptível no PRONATEC. A título de exemplo, vemos a estreita relação que o governo faz entre a educação e as demais políticas sociais, principalmente quando propõe contribuir para a melhoria do ensino médio, ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, estimular a articulação entre a política de educação profissional com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

Outra característica marcante do PRONATEC são as parcerias público-privadas. Conforme vimos, esse problema é antigo e constitui uma luta histórica dos educadores, que defendem um sistema de educação público unitário, no sentido de evitar que recursos públicos sejam destinados a instituições privadas. Na década de 90 tais transferências ocorriam por meio da privatização e hoje são travestidas por parcerias. Frigotto (2011) assinala que esse é



um grande problema para a educação nesse século, uma vez que a tal transferência pode até melhorar o acesso à educação, mas não melhora a qualidade dela e, ainda, reproduz o sistema capitalista, a individualidade, a concorrência, a estrutura de classe.

A título de síntese, inferimos que o PRONATEC carrega as mesmas contradições da política educacional de educação profissional do período 2004-2010: ao lado do discurso para o ensino na perspectiva integrada, com centralidade no trabalho, no inter-relacionamento da teoria e prática – previstas no Decreto nº 5.154/2004 – estão as parcerias público-privadas, a formação aligeirada (duração de três a dezoito meses nos cursos do PRONATEC) baseada na empregabilidade ou, em termos mais claros, no trabalho sob o capital, na mercantilização do trabalho humano.

Em toda a análise esboçada até constatamos avanços e recuos, mas sobretudo, procuramos demonstrar como a educação em todas as modalidades, incluso a profissional, tem a função mediadora com o sistema no qual nos inserimos. Observamos, também, o paradoxo enfrentado neste século da luta de classes e sua expressão nos atos governamentais ora assumindo uma postura progressista, ora assumindo sua posição na defesa da manutenção da sociedade de classes.

Esse é o contexto que dá força para a discussão sobre o Ensino Médio Integrado e, por conseguinte, é o recorte feito para nossa pesquisa, na qual analisamos como se apresentam as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana na perspectiva do ensino na instituição convencional e no ensino permeado pelos princípios pedagógicos dos MST.

Dessa forma, no próximo item vamos problematizar de maneira mais profunda a questão do ensino integrado; discorrer sobre o conceito e a disputa sobre o sentido que tem tal categoria, de acordo com a concepção de mundo na qual está assentada; explicitar seus pressupostos, o que, conseqüentemente, nos leva a discussão sobre as categorias principais eleitas para nossa pesquisa e ao significado da integração para os sujeitos da educação integrada.

Antes, porém, apresentamos a figura três, que sintetiza a discussão e a evolução histórica da Educação Profissional que problematizamos até o momento.

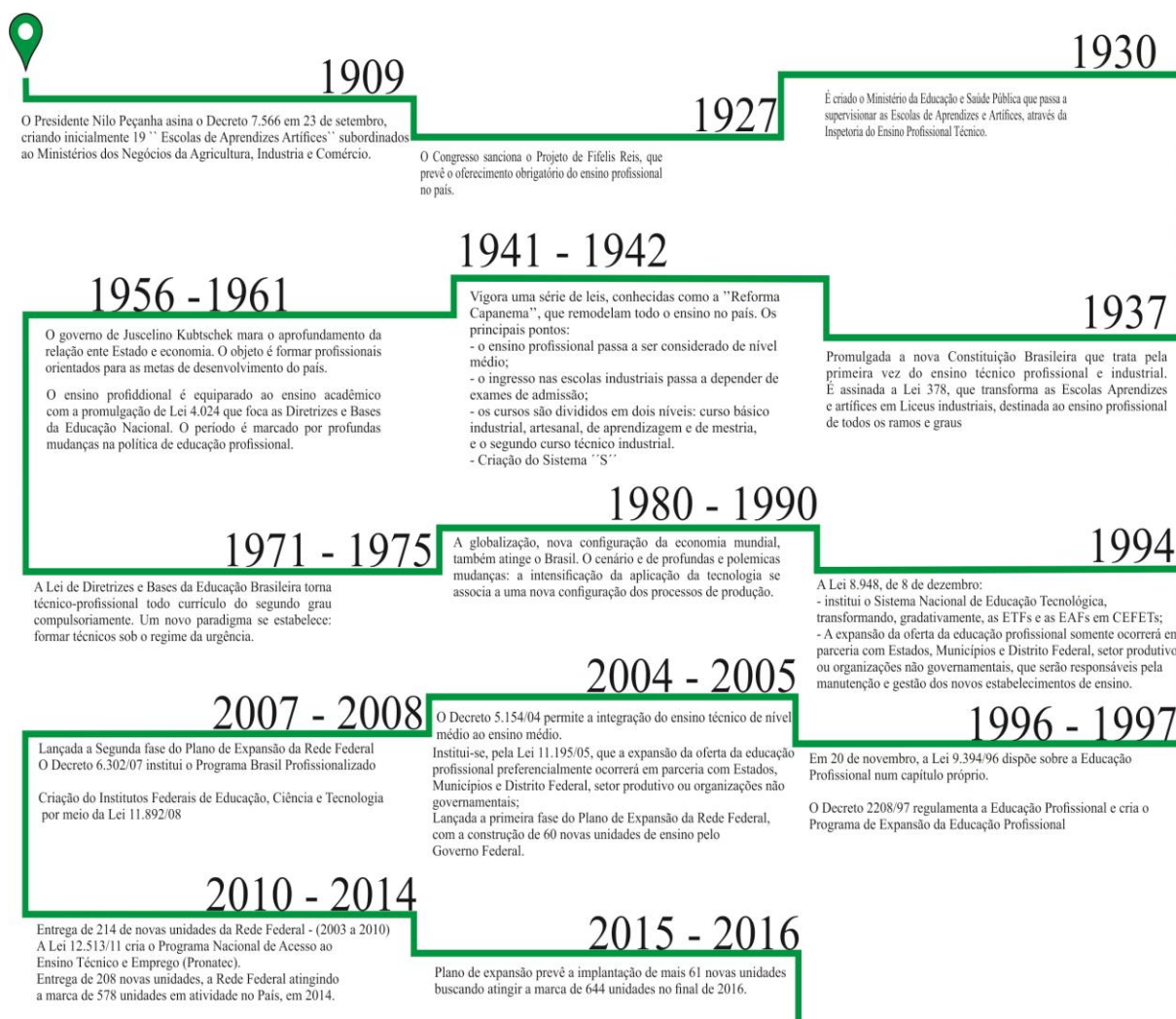


Figura 3: Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.  
Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Adaptado).

### 3.2 ENSINO INTEGRADO, ESCOLA POLITÉCNICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Ciavatta e Ramos (2012) ponderam que o Ensino Médio Integrado deriva do termo formação integrada, sendo de elaboração recente aqui no Brasil. Porém, salientam as autoras, que o termo tem uma origem remota na educação socialista, na concepção de educação politécnica ou tecnológica e origem recente, na segunda metade dos anos 1980, nas lutas do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Todavia, em termos de legislação a categoria foi incorporada pelo decreto nº 5.154/2004 – conforme já problematizamos acima – e, posteriormente, na LDB/1996 pela lei nº 11.741/2008 que incluiu ao artigo 36 a

possibilidade do Ensino Médio fornecer a formação geral e preparar o educando para o exercício de profissões técnicas.

Assim, o termo integrado primeiramente nos reporta à oferta do Ensino Médio articulado ao ensino profissional garantindo, conforme o próprio texto legal, que a formação geral não seja substituída nem minimizada pela formação profissional. Entretanto, para os educadores e lutadores em busca da construção de uma nova sociedade, o sentido da expressão é muito mais ampla.

Como vimos anteriormente, está muito ligado ao intento de vencer a dualidade no campo educacional: uma educação para formar dirigentes e outra de cunho instrumental para formar dirigidos. Nesse sentido, é a busca pela constituição de uma escola unitária arraçoada por Gramsci (2001) como aquela de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra de modo justo o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Isso contrapõe a educação baseada em classes sociais e busca formar todos para serem líderes ou liderados de uma nova sociedade baseada na justiça social.

Nessa perspectiva, a concepção de Ensino Médio Integrado vai tomando contornos conceituais mais profundos, pois está ligada às concepções de mundos, de educação, de homem, de sociedade, divergentes, dado o solo material em que se desenvolve o debate. Analisando dessa forma, o documento produzido no *Seminário sobre o Ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo*, em abril de 2014 no Instituto de Educação Josué de Castro (Veranópolis/RS), coloca duas concepções de integração: a) uma baseada no entendimento da engenharia social gradativa; b) e a outra alicerçada no materialismo histórico dialético.

Debatendo a questão, o documento apresenta a teoria da engenharia social gradativa, desenvolvida pelo filósofo Karl Popper<sup>37</sup>, como um entendimento que concebe a sociedade como uma máquina. Nessa perspectiva, os problemas sociais acontecem por disfunção relacionada a uma disfunção de uma de suas partes. É preciso, então, uma intervenção, um ajuste para que as partes voltem a funcionar corretamente. Ou seja, é uma mecanização da sociedade, do mundo, do indivíduo, que quando transferida para o campo educacional tem o

---

<sup>37</sup> Karl Raimund Popper é um filósofo austríaco liberalista que tematizava o estudo da ciência e defendia que o poder político tem a incumbência de eliminar fontes específicas de sofrimento através de soluções técnico-científicas ou gerenciais. “Ainda que se possa acalantar ideais que dizem respeito à sociedade como um todo – o bem-estar geral, talvez – o engenheiro social gradativo não se fia no método de replanejá-la em sua totalidade. Sejam quais forem seus objetivos, ele procura alcançá-los por meio de pequenos ajustes e reajustes que possam ser continuamente aprimorados”. (POPPER, 2010, *apud*, MST, 2014, p. 94).

integrar como a combinação de “diferentes fatores, ou aspectos curriculares, com vistas a se atingir determinado fim” (MST, 2014, p. 96).

Assim, a engenharia social gradativa busca, na realidade a manutenção das relações sociais vigentes. Analisando de forma mais ampla podemos inferir que ela tem como objetivo criar meios para enfrentar as contradições sociais advindas do próprio desenvolvimento do capitalismo que hoje toma a forma de capital financeiro globalizado. A educação aqui é entendida como uma mediação necessária para reprodução do sistema. A integração curricular nessa perspectiva está muito mais ligada à formação do trabalhador polivalente, adaptável às novas necessidades econômicas do capital.

Diferentemente dessa concepção mecânica, defendemos a integração calcada no materialismo histórico dialético, que remonta aos pedagogos russos do início do século XX, quando estes buscavam instituir a escola única do trabalho. Esse é o sentido que os educadores progressistas e os trabalhadores deram desde as primeiras discussões sobre o termo na década de 80. É a luta por uma educação de qualidade como direito de todos. Uma educação não ‘rotulada’, não ‘destinada’, enfim, uma educação “desinteressada” que propicie ao educando o acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade e lhe forneça elementos para compreender a sociedade, as relações sociais, podendo, assim, intervir na realidade que ele está inserido. Partindo desse pensamento, Ramos (2008) pontua três sentidos – que se complementam – para análise da categoria integração:

- a) A formação *omnilateral*;
- b) A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica;
- c) A integração como uma totalidade.

A formação *omnilateral* expressa a concepção de formação humana, uma de nossas categorias de análises e que perpassa a história da humanidade. O ideal de formação humana sólida, do uso da razão e da inteligência foi elaborado inicialmente pelos gregos e se expressa pelo conceito “Paideia” que “exprimiu o ideal de desenvolver no homem aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito e a vida política”. (TONET, 2006, p. 10). Aqui eram excluídas as atividades manuais e de transformação da natureza, sendo o privilégio da formação para uma minoria: os cidadãos.

Baseados na cultura grega, surgiram outros conceitos como o *humanitas* romana, o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã, que, mesmo com características próprias, também estavam aportados na formação do homem pleno, que tornasse possível a obra de arte, a política, a literatura, o desenvolvimento do espírito. A temática do trabalho, a

transformação da natureza, a manipulação da matéria para a produção da riqueza não estavam postas nesta formação idealizada. “Daí porque a formação se dirigia apenas àquelas pessoas que, não precisando trabalhar, podiam dedicar-se integralmente às atividades de cunho espiritual.” (TONET, 2006, p. 10).

Tonet (2006) discorre que esses conceitos, apesar de expressarem momentos altos da trajetória humana, também deixam entrever a unilateralidade com que era vista tal formação, ficando restrita ao cultivo do espírito. Ressalta o autor que mesmo quando gregos e romanos acentuavam a necessidade de formar corpo e espírito, a ênfase era preparar o corpo de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento das faculdades espirituais.

A exaltação da formação humana como atividade espiritual em detrimento ao trabalho material foi forte também na Idade Média. Ouve certa mudança nesse cenário com o advento do capitalismo, no qual o trabalho sob o capital, ou seja, o trabalho enquanto mercadoria – discutimos na seção dois – passou a ter certa centralidade.

Estas concepções de formação humana desconsideram o trabalho enquanto atividade criativa e explicitadora das potencialidades humanas que unifica o espírito e a matéria; enquanto atividade dialética que resulta numa síntese que é a realidade social. Esta é a concepção de formação humana materialista desenvolvida por Marx que

Tomando como ponto de partida do trabalho, considerado como ato ontológico-primário do ser social, constata que este ser não se define pela espiritualidade, mas pela *práxis*. Ora, esta última é exatamente uma síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade. Na realidade, ele mostra que entre interioridade e exterioridade não há uma relação de exclusão nem de soma, mas uma relação de determinação recíproca. Desta determinação recíproca é que resulta a realidade social. (TONET, 2006, p. 11).

Assim, é a educação pensada/realizada desde conexões fundamentais na constituição histórica do ser humano: vida produtiva, cultura, história... (CALDART, 2015). Dessa forma, a formação humana que assumimos tem por base a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Nesse aspecto, não está relacionada à formação geral ou específica, ou em outros termos, propedêutica ou profissionalizante. Mas “implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social” (RAMOS, 2008, p. 3-4).

De fato, como assinala Frigotto (2012), essa é a educação *omnilateral*, aquela que tem por finalidade o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, considerando a especificidade do ser e as condições objetivas e subjetivas na qual está inserido. Assim, o foco é o ser humano, o sujeito e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional,

psicossocial, afetivo, estético e lúdico. É uma educação para emancipação de todos os sentidos humanos. É essa a concepção de formação humana que defendemos: uma formação que visa à emancipação do gênero humano. Essa está intrinsicamente interligada com a noção de politecnicidade ou educação politécnica e com o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 2012).

Tomando a concepção marxista, não podemos entender a educação politécnica como o ensino de variadas técnicas e menos ainda confundir com formação profissional. Essa categoria é de fundamental importância para a compreensão das relações sociais para além do plano fenomênico, do senso comum,

Exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar instrumentos essenciais das várias profissões, de trabalhar com o cérebro e com as mãos, porque isso corresponde à plenitude do desenvolvimento humano. (CALDART, 2012, p. 31).

Essa concepção de educação politécnica foi desenvolvida pelos pedagogos soviéticos no início do século XX com a finalidade de preparar a classe trabalhadora para ser dirigente logo após a revolução de 1917. Krupskaya (1982) conceitua politecnismo como

Um sistema completo baseado no estudo da tecnologia em suas variadas formas, considerada do ponto de seu desenvolvimento e em todas as suas relações. Sobre o estudo da tecnologia natural [...] e a tecnologia dos materiais; o estudo dos implementos de produção e seus mecanismos; e o estudo da energia. Sobre também o estudo da base geográfica das relações econômicas, a influência dos métodos extrativos e de processamento sobre as formas sociais de trabalho e a influência dos últimos sobre a vida social em geral. (KRUPSKAYA, 1982, *apud* CALDART, 2012, p. 32)

Assim, a educação politécnica tem como pressuposto a transformação da sociedade fornecendo à classe trabalhadora os elementos para a compreensão da sociedade capitalista e, conseqüentemente, para a superação desse sistema social excludente. Pistrak (2015) pontua as principais características da escola politécnica: a) a participação direta das crianças no trabalho produtivo; b) o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção; c) a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual, porém, observa o autor, que tais características têm que estar entrelaçadas em toda a vida escolar e sintetizadas em um todo único.

Portanto, a base da educação politécnica é a união ensino e trabalho concreto, a ligação entre a teoria e a prática, a relação necessária entre ciência e trabalho. É com esse direcionamento que poderemos recuperar a integralidade do ser humano que foi comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade em classes sociais antagônicas. Assim, a noção de politecnicidade, e de formação humana não estão restritas à educação profissional. A educação politécnica não nega a profissionalização, ao contrário, ela inclui o estudo da técnica, “mas visa principalmente os fundamentos tecnológicos e científicos que ela detém” (CALDART, 2012, p. 33).

Assim, a ênfase está no trabalho útil e seu princípio educativo, é o trabalho real, na apropriação da ciência e do conhecimento, não no domínio do tecnicismo – característica histórica da educação profissional. Esta é a perspectiva da luta de educadores progressistas quando defendiam a integração entre educação básica e profissional desde a década de 80. Ela deve estar assentada na noção de politecnicidade, da formação humana e, por conseguinte, na emancipação da classe trabalhadora. Não é a profissionalização estreita, o adestramento, o treinamento, a preparação para o mercado de trabalho – um dos fundamentos que sustentava a prática do ensino profissionalizante – a justaposição de disciplinas de formação geral e específica.

Tendo em sua base as perspectivas da educação politécnica e da formação humana materialista, a própria modalidade de educação profissional é expandida de modo que a centralidade do processo seja o sujeito e a apropriação de todas as bases científicas que envolvem um determinado setor de produção – trabalho, ciência e tecnologia. Isso é fundamental para a emancipação do educando, pois possibilita a compreensão da relação entre trabalho, ciência e cultura como algo indissociável. Para Ramos (2008), significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo” nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho – discurso e prática da profissionalização sob o capital. Para a autora, “considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la” (RAMOS, 2008, p. 4). É o entendimento que

Ao integrar, por um lado, trabalho, ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 307)

Nesse viés, a proposta de Ensino Médio Integrado à educação profissional que é defendida é uma opção política que se opõe ao ensino utilitário e particularista que tem como finalidade a manutenção das relações sociais vigentes. Ao contrário, tal proposta está calcada na perspectiva da politecnicidade e na formação *omnilateral* do educando que “incorpora valores éticos-políticos, conteúdos históricos e científicos que caracterizam a *práxis* humana” (RAMOS, 2008, p. 5). É partindo de nossa realidade, do enfrentamento das relações sociais excludentes, de uma formação que vise o desenvolvimento de todos os aspectos do sujeito, que poderemos fazer escolhas conscientes e transformar nossa estrutura social de produção, construindo uma sociedade sem classes, sem exploração.

Partindo desses pressupostos, temos o segundo sentido da integração apresentado por Ramos (2008): a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Tal indissociabilidade já é pressuposta na perspectiva da educação politécnica, todavia ao incluir formalmente a modalidade educação profissional incorremos no risco – dado as necessidades das classes trabalhadoras inserirem-se no mercado de trabalho tal como está configurado para garantir sua subsistência – de sobrepor a profissionalização à educação geral.

A nossa realidade força os jovens oriundos da classe trabalhadora o ingresso na atividade econômica precocemente. Tão logo eles percebem os limites que a relação de classe impõe para a consecução de seus projetos de vida, começa a procura pelo trabalho assalariado para suprir suas necessidades. Esta é a materialidade que vivemos. Até mesmo o prosseguimento dos estudos pode ser barrado pelas limitações financeiras do educando em se manter na instituição educacional. Aliás, vimos como esse fator foi um dos determinantes para elitização da educação profissional na Rede Federal de ensino na década de 90, no Brasil.

Entretanto, esse fato não justifica prescindir dos fundamentos da educação básica, aligeirar a formação e, menos ainda, acreditar que o ensino médio integrado resolverá os problemas relativos ao desemprego de nossos educandos. Já explicitamos que o desemprego estrutural de nossa sociedade é característico do sistema social que vivemos e que o discurso difundido pela classe burguesa que a qualificação garante emprego ou trabalho assalariado busca imputar na classe trabalhadora a culpa por estar fora do mercado de trabalho formal.

O caráter que perfila a conquista da sociedade civil por meio do Decreto nº 5.154/2004, como descrevemos anteriormente, é a união trabalho manual e intelectual, é um pensamento voltado para a articulação entre a educação básica e profissional como uma unidade, que propicie a formação geral e ao mesmo tempo forneça ao estudante a



oportunidade de se inserir na atividade econômica. Em outras palavras, a partir dessa legislação que

Tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, contanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação básica e educação profissional (RAMOS, 2008, 11).

Essa indissociabilidade deve ser considerada mesmo na modalidade de educação profissional, pois caso os cursos de educação profissional não tenham por fundamento os conhecimentos históricos, bem como a relação desses com os conhecimentos específicos, ela se transforma em treinamento, adestramento, ou ainda se instala na óptica do assistencialismo, do aligeiramento, na visão ingênua de que a qualificação para o mercado de trabalho torna possível a superação das desigualdades sociais.

Consubstanciado, então, na indissociabilidade entre educação básica e profissional, acabamos por retomar o sentido filosófico da integração: a formação *omnilateral* e a educação politécnica. Assim, a forma integrada de oferta do Ensino Médio com a educação profissional deve obedecer algumas diretrizes: “Integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura, a utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação” (RAMOS, 2008, p. 12).

O terceiro sentido que complementa os anteriores é compreender a integração na perspectiva da totalidade. Conforme apontamos em nossa introdução, a totalidade não é tudo, ela é a compreensão de que os seres humanos e objetos existem em situação de relação e nunca isolados. É ver em determinado objeto suas múltiplas determinações. Levando esse entendimento para o Ensino Médio Integrado é considerar que as disciplinas existem em correlação umas com as outras, em outras palavras é pensar a integração de conhecimentos gerais e específicos numa totalidade curricular. Isso implica superar a herança do positivismo e que fragmenta as ciências em partículas desconsiderando as relações e a historicidade que as envolvem.

Portanto, pensar ensino integrado compreendendo-o como uma totalidade é trazer à tona a historicidade do conhecimento partindo da realidade que o educando está inserido. Assim, o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como um sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Isso porque a teoria fora da

realidade é abstrata. Para ter sentido os conhecimentos gerais têm que estar consubstanciados, pautados na realidade. O mesmo ocorre com os conhecimentos denominados específicos, a técnica não surgiu do nada, ela tem uma história e está ligada à necessidade dos homens, ao mundo e suas relações de produção e tem uma teoria que a embasa.

Assim, tendo a perspectiva da totalidade, os conteúdos, independentemente de serem específicos ou gerais, são problematizados em sua historicidade, contradições, e em diversas dimensões: política, social, produtiva, econômica, técnica. E, conforme argumenta Ramos (2008), a distinção entre conhecimentos gerais e profissionais ocorre somente metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente. Epistemologicamente, no entanto, tais conhecimentos formam uma unidade.

Então, tendo os pressupostos da educação politécnica, da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, e a totalidade como direcionamento para o ensino e, conseqüentemente, o currículo integrado, retomamos as características da formação para emancipação humana, do indivíduo multilateralmente desenvolvido, em que, não só o olfato, a visão, o tato, a audição, o paladar florescem, mas somam-se a estes “os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos.” (MARX, 2004, *apud*, FRIGOTTO, 2012, p. 268).

Este posicionamento é fundamental para não confundir o ensino integrado com formação para o mercado de trabalho. Como bem observa Ramos (2008), formação e emprego são fenômenos distintos. O emprego é trabalho sob capital que, como vimos na segunda seção, está distante do significado ontológico de trabalho e separado da ciência, do conhecimento.

Portanto, dada a materialidade que vivenciamos, o que se defende com a formação integrada é o acesso ao conhecimento como direito de compreender a realidade em geral e ao mesmo tempo a instrumentalização do educando para o trabalho. Por isso, não se pode perder de vista o ensinamento de Gramsci (2004) que, dialogando com o companheiro Zini, discorre sobre a necessidade de fundir a corrente humanista e profissional no campo do ensino popular, não se esquecendo “que, antes de ser operário, o homem é um homem, ao qual não deve ser retirada, sob o pretexto de sujeitá-lo imediatamente à máquina, a possibilidade de que se expanda nos mais amplos horizontes do espírito” (GRAMSCI, 2004, p. 73).

Desta feita, a instrumentalização que se pleiteia para o Ensino Médio Integrado à educação profissional não tem sentido pragmático, utilitário. Ao invés disso, está ancorado “no sentido de produzir condições subjetivas e coletivas para lutar pela reconfiguração das

relações de trabalho e das relações sociais dentro da ordem e contra ordem capitalista” (RAMOS, 2008, p. 22). Para isto, as perspectivas da educação politécnica e *omnilateral* são basilares, e por estes eixos que os estudantes poderão compreender:

- a) A realidade de sociedade de classes que nosso sistema social impõe;
- b) Que o trabalho manual e intelectual são indissociáveis e que este dualismo é herança da sociedade dividida em classes, na qual a classe dominante busca – pela função mediadora da educação – perpetuar tal realidade;
- c) Que o trabalho é inerente ao homem e, por isso, todo ser humano deve trabalhar e produzir, o contrário disso significa exploração e expropriação do trabalho de alguns homens sobre outros;
- d) Que a ciência e a tecnologia estão contidas no trabalho.

Sintetizando, então, a educação e, mais precisamente, a integração entre a educação básica e a educação profissional é uma condição para caminharmos na construção de outro sistema social – o socialismo. Os elementos mediadores dessa edificação é o trabalho a apropriação da ciência e da tecnologia que estão contidas nele. Isso possibilita “a compreensão do CONHECIMENTO<sup>38</sup> como apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico, pelo qual se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 307).

Nesse sentido, concordamos com as autoras que a forma integrada do Ensino Médio à educação profissional na sociedade atual é condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional legado da sociedade de classe. Temos, também, a utopia que se essa perspectiva for efetivamente inserida, teremos a transformação da estrutura social e a formação do educando em múltiplas dimensões. Sabemos que estas também são aspirações de grande parte dos Movimentos Sociais, em especial do MST. Sendo assim, na próxima seção entraremos nesta especificidade, buscando compreender os dilemas e propósitos do movimento; sua concepção de educação e os princípios pedagógicos nos quais está assentada; como nossas categorias de análises perpassam o ensino e como está delineada a educação profissional no Movimento.

---

<sup>38</sup> Grifos das autoras

## 4 MOVIMENTOS SOCIAIS, MST E EDUCAÇÃO

Nesta seção vamos problematizar a educação nos movimentos sociais, notadamente no MST. Guiados pelo princípio da totalidade que nos orienta, inevitavelmente, passaremos pela função mediadora que a educação tem na relação capital e trabalho. Deste modo, as considerações já expostas nos itens anteriores levam-nos a entender que as contradições que vivenciamos nesse sistema societal estão subjacentes também nos Movimentos Sociais.

Assim, num primeiro momento buscaremos apresentar a concepção de movimento social. Apesar de não estar entre nossas categorias principais de análises, faz necessária tal apreciação pelo dualismo que tal categoria vem tendo em relação à realidade brasileira. Recentemente deparamos com movimentos sociais e com mobilizações sociais. Portanto, resta-nos saber qual o caráter que podemos diferenciá-los e de qual âmbito estamos discutindo.

Definido isto, vamos adentrar nas peculiaridades do MST, buscando seus propósitos em geral e, especificamente, compreender como está delineada a educação, bem como sua importância para o Movimento. A partir dessas discussões é que vamos adentrar nos princípios pedagógicos do MST, buscando explicitá-los e relacioná-los com nossas categorias de análises: trabalho, ensino politécnico e formação humana. Oriundo desse debate desdobra-se a especificidade da educação profissional para o movimento o questionamento de como está orientada a formação profissional para o MST.

### 4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS AO CAPITAL

Na atualidade está muito presente a questão dos movimentos sociais e de mobilizações sociais, dado que nos últimos anos tivemos várias manifestações sociais que foram denominadas de movimentos sociais.

Montaño e Duriguetto (2010) constatarem que essa é uma confusão comum. Por isso, eles distinguem os conceitos de movimentos sociais e mobilização social. O primeiro caracteriza uma organização, com certo grau de formalidade e estabilidade no tempo. É composto por sujeitos coletivos portadores de identidade, necessidades, reivindicações partilhadas, pertencimento de classe, que se mobilizam por respostas e enfrentamentos.

Assim, “o movimento social constitui-se pelos próprios envolvidos diretamente na questão” (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 264).

Por outro lado, os autores pontuam que a mobilização social figura uma atividade mais específica, geralmente de curto prazo e que, quando concluída, esgota-se em si mesma. Assim, a mobilização social é uma alternativa de enfiamento, mas não se constitui em movimentos sociais. Dito de outra forma, ela pode ser uma estratégia, uma ferramenta que pode se desdobrar em outras e até formar um movimento; mas em si, a mobilização não necessariamente significa uma organização.

As mobilizações sociais podem lutar contra uma opressão mais momentânea, por exemplo, questões que envolvem segurança, policiamento, sinalização de trânsito. Ou, ainda, um protesto ou uma reivindicação que, por mais ampla que seja, pode não significar luta contra o sistema social e suas contradições, característica dos movimentos sociais clássicos e dos chamados “Novos Movimentos Sociais”<sup>39</sup> surgidos a partir de meados do século XX, como o MST.

Do final de 2014 até meados de 2016, tivemos vários episódios de mobilização social que mostram o caráter de momentaneidade de tais ações. Os atos ocorreram tanto para defender como para atacar a conjuntura política de nosso país. As ações, passeatas que atacaram o governo da presidenta Dilma Rousseff e o Partido dos Trabalhadores (PT), estavam ligadas a partidos de direita e seus representantes, à classe média, a empresários e aos meios de comunicação que foram os grandes convocadores das ações e pediam a renúncia ou o *impeachment* da presidenta.

Paralelamente, ocorriam manifestações pró-governo, ou pró-democracia<sup>40</sup>, já que uma possível deposição da Presidenta era considerada pelas forças progressistas, movimentos sociais, centrais sindicais e alguns partidos de esquerda, uma afronta direta contra a frágil democracia brasileira, uma vez que ela foi eleita pelo voto direto da população. Soma-se a

---

<sup>39</sup> Montañó e Duriguetto (2010) diferenciam os movimentos sociais clássicos dos novos movimentos sociais. Os clássicos surgem no século XIX e estão diretamente ligados à contradição capital/trabalho. São os movimentos sindicais e trabalhistas que lutavam para diminuir ou mesmo regulamentar a exploração do trabalhador. Ainda estão dentro dos movimentos clássicos, aqueles de libertação nacional, socialistas. Já os novos movimentos sociais remetem aos movimentos contemporâneos e “tem por vezes o objetivo ou a função de ser um complemento das lutas de classes dos movimentos clássicos, e outras vezes são vistos como alternativos aos movimentos de classe tradicionais e aos partidos políticos de esquerda” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 248).

<sup>40</sup> Entre os movimentos sociais podemos citar, dentre outros, o MST, a União Nacional dos Estudantes (UNE). Da esfera sindical a Central Única dos Trabalhadores (CUT) teve grande participação. Entre os partidos de esquerda destacamos o PT, e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Interessante pontuar que mesmo os partidos de esquerda e os movimentos sociais não estavam de acordo com todos os atos governamentais, uma vez que, como já dito anteriormente, as limitações e o estilo conciliador predominaram durante todo o governo do PT que fez uma maior distribuição de renda, mas manteve a estrutura de subordinação ao capital.

isso, os motivos alegados de corrupção, crime de responsabilidade fiscal não encontrem comprovação ou não serem diferentes dos ocorridos em governos anteriores, inclusive no que tange em atos de seu possível sucessor/substituto.

Vemos, portanto, que ambas as mobilizações se mostram como estratégias de lutas, de enfrentamentos, que não se confundem com um movimento social. Pois, este tem por característica a revelação das contradições de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas e suas ações vão muito além de mobilizações e passeatas. Enquanto sujeitos coletivos, em sua maioria, têm a utopia de transformar a sociedade baseada na exploração do homem em uma sociedade mais justa. Assim, a luta de classes – burguesia *versus* trabalhadores – está no cerne dos movimentos sociais que, em sua grande maioria, lutam contra a exploração do trabalhador e contra a acumulação desenfreada do capital.

É assim que situamos nossa discussão e, conseqüentemente, o MST, Movimento *locus* de nosso objeto de análise – a relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado. É sob o prisma marxista no qual o movimento social

Refere-se a processos de lutas sociais voltadas para transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural [...] o processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação (GOHN, 2009, p. 171).

Nesse sentido, os sujeitos coletivos que formam o MST têm aspirações que vão muito além das lutas por terras, de reforma agrária. O coletivo forma uma organização com comprometimento político com a classe trabalhadora – no campo e na cidade – no sentido de emancipá-la<sup>41</sup>.

A origem do movimento remonta à década de 70 com episódios de disputas e ocupações que se intensificaram nos anos 80. Montaño e Duriguetto (2010), retomando Stédile e Fernandes (1999), discorrem que o principal fator da elevação da luta pela terra foi o modelo de desenvolvimento adotado durante o regime autocrático burguês, representado pelo

---

<sup>41</sup> Existem controvérsias em relação aos limites do MST ao ter como bandeira a Reforma Agrária. Os questionamentos giram em torno da ideia reformista que não estaria ligada à transformação ou, em outros termos, à Revolução Agrária, mas a pequenas mudanças que não rompem a estrutura do sistema capitalista. Todavia, em que pese o fundamento de tal questionamento, estamos inseridos no sistema capitalista que nos obriga a lutar dentro da ordem e, ao mesmo tempo, contra ela. Por isso, o Movimento adjetivou sua luta como “Reforma Agrária Popular”, mostrando que sua luta está imbuída dos anseios populares, o coletivo, a classe trabalhadora, em contraposição à Reforma Agrária burguesa baseada na propriedade privada. Conforme delinea Stédile (2012), a Reforma Agrária Popular combina a distribuição de terras com a instalação de agroindústrias, a adoção de novas técnicas agrícolas que se contrapõem ao agronegócio, a democratização da educação formal, a mecanização agrícola para diminuir o esforço físico e aumentar o tempo livre e valorização das manifestações culturais. Essas características são fundamentais para emancipação da classe trabalhadora e, conseqüentemente, a transformação desse sistema social excludente.

Regime Militar, que objetivava acelerar a modernização do campo por intermédio da adoção de medidas seletivas de estímulos ao grande capital na agricultura e a concentração de terra.

Como consequência, o pequeno produtor acabou sendo forçado a vender suas terras a grandes latifundiários, ou mesmo, abandonar o campo para se tornar um trabalhador assalariado para as indústrias urbanas ou como trabalhador rural precarizado, diarista em épocas de demanda de colheitas. Esta situação de modernização da produção agrícola, concentração de terras para os grandes fazendeiros em contraposição aos exércitos de trabalhadores desalojados e sem condições de prover sua subsistência não foi aceita uniformemente e passivamente.

E nesse contexto que se propulsiona a luta pelo direito à terra, os conflitos agrários e as primeiras ocupações de terras no Rio Grande e do Sul e Santa Catarina – a região Sul é tida como o “berço” do MST. Montañó e Duriguetto (2010) discorrem que os embates pela terra e defesa da reforma agrária teve grande participação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligada à igreja Católica, de partidos políticos de esquerda, e do sindicalismo emergente – reportando à CUT. Além disso, os autores afirmam que teve grande relevância para o processo as lutas no campo, o conjunto de experiências organizativas acumuladas pelos trabalhadores rurais antes do Golpe Militar de 64, como as experiências das Ligas Camponesas e da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABSS).

Duas ocupações de terras são consideradas sementes do surgimento do MST: a ocupação, em 1979, da Fazenda Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul; a ocupação da Fazenda Burro Branco em 1980, em Campo Erê, Santa Catarina. A partir disso, trabalhadores rurais de vários outros estados passaram a se organizar e reivindicar o direito à terra. Isso culminou no 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra em janeiro de 1984, nas dependências do Seminário Diocesano, em Cascavel, Paraná. Nesse evento “os participantes das ocupações de terras deram nome e articulação própria ao MST” (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 277), fundando o movimento camponês nacional com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais.

Ribeiro (2013) sintetiza essa história do MST em três fases. A primeira compreende o período que vai do final da década de 70 até 1986. Esta é caracterizada pela formação, agrupamento dos trabalhadores sem-terra no sul do país e a estruturação formal do movimento. As ações do movimento eram feitas por meio de negociações pacíficas e com a mediação de religiosos ligados à CPT. A fase seguinte data dos anos de 1986 a 1993 é

assinalada pela autora como um período de confronto, no qual o movimento recusou a intervenção de mediadores religiosos. Outro fato marcante do período é a mudança da sede do MST para São Paulo. Já a terceira fase é marcada pela forte participação dos trabalhadores sem-terra de São Paulo e pela ampliação do Movimento para vários estados brasileiros.

Identificamos, então, algumas características próprias dos movimentos sociais das quais falamos anteriormente que diferenciam das mobilizações. Pela institucionalização do MST e a divulgação de seus objetivos, vemos que existem reivindicações pontuais como a luta pela terra. Porém esses objetivos vão além da luta pela terra. É a reforma agrária popular que retoma a terra dos latifundiários e devolve para os camponeses as condições de produção de alimentos saudáveis que cumpram sua função primordial: alimentação humana! O foco não é a balança comercial, a exportação, mas o ser humano. Esta é uma opção política que coloca o homem como fundamento para a produção.

Ainda vemos dentre os objetivos do MST a luta para transformar a realidade de carências e injustiças sociais que assolam o Brasil. Assim, desde seu movimento embrionário observamos o pertencimento de classes dos sujeitos sociais que compõem o movimento. Nesse sentido, eles têm uma identidade compactuada pelas necessidades e reivindicações próprias que são iguais ou parecidas com aquelas da grande massa da cidade: as desigualdades sociais oriundas do sistema social vigente. Por isso, o movimento está ligado à transformação da sociedade de classes. Já em seu nascimento está claro o objetivo de mudar o *status quo*, mudanças profundas para as camadas subjugadas.

O MST é um movimento social contemporâneo tido como um dos mais importantes no Brasil (RIBEIRO, 2013). Por sua estrutura organizativa, representação em quase todos os estados do país, o histórico de enfrentamentos e conquistas que resultou em mais de 350 mil<sup>42</sup> famílias assentadas, o movimento é uma referência para órgãos internacionais de organizações camponesas. Atualmente, ele está integrado à Via Campesina<sup>43</sup>, que é uma organização internacional que realiza campanha global pela reforma agrária.

Por questionar a propriedade privada nas mãos de grandes latifundiários, os embates também registram fatos trágicos nos quais muitas pessoas perderam a vida. Um dos mais

---

<sup>42</sup> Dados obtidos da página oficial do MST, na internet, em 01/07/2016. Disponível em <http://www.mst.org.br/nossa-producao/>

<sup>43</sup> Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Foi fundada em 1993, em Mons, na Bélgica, é um movimento autônomo. A Via Campesina no Brasil é uma articulação formada pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR); Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab), além do MST. (RIBEIRO, 2013).



marcantes foi o massacre de Eldorado dos Carajás, em abril de 1996 no Pará, onde 19 trabalhadores rurais foram assassinados pela polícia militar. Outro episódio que ganhou repercussão internacional pela atrocidade e violência que ceifou até a vida de uma criança, foi o Massacre de Corumbiara em agosto de 1995. Esse, além de policiais, contou com a ação de pistoleiros comandados pelos latifundiários.

Os enfrentamentos continuam ocorrendo, além das forças militares estatais e das milícias paraestatais, temos hoje a criminalização dos movimentos sociais, que busca formar a opinião pública da sociedade contra os sujeitos coletivos que personalizam os movimentos. O MST vem sendo alvo de tais investidas, pois a classe dominante já percebeu que, além da terra, o movimento questiona os marcos da sociedade capitalista e a desigualdades sociais. Nesse sentido,

O movimento também incorporou em suas lutas os trabalhadores excluídos da cidade e do meio rural. [...] As articulações com as demandas e lutas urbanas vêm criando possibilidades de uma compreensão da luta de classes em sua totalidade, o que pode fortalecer a construção de resistência e ações contra-hegemônicas ao capital. (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 280).

Esse nível de compreensão e articulações percebidas é resultado de “amadurecimento” do MST. Apesar de desde o seu nascimento estar explícito a luta contra as desigualdades sociais, a percepção da totalidade de relações que o projeto de transformação da sociedade impõe foi um percurso longo, no qual o movimento ampliou “a luta pela terra em luta por outros direitos: educação, política agrícola, saúde, etc., construindo as condições para conquistá-los” (FERNANDES, 2000, p. 19). Foram 30 anos de confronto que subsidiaram a construção de “uma agenda que articula uma relação cada vez mais estreita entre educação, processos de conhecimentos, trabalho, ciência, cultura e um novo projeto societário” (FRIGOTTO, 2015, p. 9). Eis uma constatação: a importância dos movimentos sociais e, especificamente do MST, para a ruptura com o sistema social vigente.

É nesse ponto que nossas categorias de análises – trabalho, ensino politécnico e formação humana – começam a aparecer nas ações do MST, que a partir de 1990 passa a incluir a educação como uma de suas primeiras demandas. Nesse sentido, no próximo item vamos historicizar como se deu tal questão e a discussão que envolve o projeto educacional do movimento. Também vamos discorrer sobre os princípios que embasam a educação no MST.

## 4.2 EDUCAÇÃO NO MST

A trajetória da educação no MST resultou da dinâmica evolutiva do próprio movimento. Conforme se amplia as concepções, as relações, as estratégias dos sujeitos coletivos que o compõem, alteram-se, também, as discussões e as reivindicações que se faz em relação à educação e à escola.

Inicialmente, a escola não era objetivo dos Sem Terra. Em 1985, alguns assentados colocavam-na até como um fator que poderia significar atraso para a luta pela terra. Mas conforme as discussões iam se aprofundando, “veio uma visão maior da luta, da organização, do que se quer com o movimento. Não é só terra. É mudar toda a produção, a comercialização, a administração da terra... É projetar outro tipo de organização da sociedade” (MST, 1990, p. 17).

A partir dessa consciência ampliada do processo social que o movimento passa a suscitar é que a educação passa a ser uma dimensão fundamental de luta para o MST. Assim, a partir da organização de pais e professores, foi criado, em 1988, o Setor de Educação do Movimento que começa com a reivindicação de escolas nos acampamentos e assentamentos. Todavia, outras questões emergiram nesse contexto: “porque lutar por educação não é necessariamente lutar por escolas formais. Existem outras formas de educação que parecem ser bem mais eficientes e concretas” (MST, 1990, p. 17).

Portanto, a problematização que se coloca desde o início é que a educação vai além dos muros escolares. Aqui o próprio movimento social tem uma dimensão educativa, na medida em que proporciona em seu interior uma nova forma de se dirigir a vida. Assim,

A posse da terra permite que todo um novo modo de vida seja ensaiado. A solidariedade e a vivência coletiva são uma necessidade vital e a completa ausência do Estado abre possibilidades para a criação da vida sob novos valores, na contraditória precariedade em que são lançados seus atores (FREITAS, 2011, p. 157).

Podemos ver, então, o movimento como um espaço privilegiado. Pois além de ele próprio possuir uma dimensão educativa, ainda, possibilita pensar a educação de forma mais ampla, já que é um ambiente que não está dominado pelo Estado e suas normativas. É um lugar singular para exercitar ações educativas que tenham por objetivo os princípios da formação humana e da educação politécnica para a classe trabalhadora e, nesse sentido, se correlaciona com um projeto de educação popular.

A concepção de educação que foi se formando no movimento ganhou um sentido bem ampliado correlato com um projeto político de enfrentamento com o Estado e de emancipação dos trabalhadores, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores (MST, 1996). Com esta compreensão de educação o movimento delineou os “*Princípios da Educação no MST*” no Caderno de Educação n. 8, publicado em julho de 1996. Neste texto, encontramos tantos os princípios filosóficos quanto os princípios pedagógicos que fundamentam a educação no movimento.

Os princípios filosóficos remetem à visão de mundo, a concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao próprio sentido da educação. Rementem, pois, “aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST” (MST, 1996, p. 160).

A educação para transformação social é o primeiro princípio filosófico pontuado pelo MST. É explícita a opção política que este balizamento carrega. Por ele o processo pedagógico é também político que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade e, ao mesmo tempo, a construção de uma nova ordem social que tenham como pilares principais: “a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas” (MST, 1996, p. 161).

A partir disso, algumas características apontam na proposta de educação do movimento: a educação de classe que tem o compromisso de desenvolver a consciência de classe e fortalecer o poder popular; educação para todos que reafirma a educação como um direito fundamental; educação vinculada ao Movimento Social, ou seja, educação com a identidade do MST que seja ligada aos seus objetivos, lutas e organicidade; educação aberta para o mundo para romper cercas e fazer transformações; educação para ação, para intervenção na realidade; educação aberta para o novo, isto é para construir novas relações sociais, já que a transformação social é um processo complexo que implica mudança de valores, além da tomada do poder político e econômico.

Assim, se desdobra o segundo princípio filosófico que baliza as ações educacionais do Movimento: Educação para o trabalho e a cooperação. É o trabalho de todos. Isso contrapõe a ideia de alguns viverem do trabalho de outros, ou na expressão de Gramsci (2001), a constituição de mamíferos de luxo. Nesse sentido, a cooperação é um elemento estratégico para a educação que vise a construção de novas relações sociais. “Por isso a necessidade de uma formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para

incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho” (MST, 1996, p. 163).

A educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana é outro princípio filosófico que fundamenta a educação no MST. Retomando a discussão do capítulo anterior, essa é a perspectiva da educação *omnilateral*, ou seja, é a formação do educando em múltiplas dimensões. Não é só o intelecto – caráter do ensino dirigido à classe dominante; ou as habilidades manuais – característica histórica da educação voltada para os trabalhadores e seus filhos; ou ainda aspectos morais e políticos. Ao contrário, a educação na perspectiva *omnilateral* trabalha todas as dimensões que envolvem o ser humano tendo por base a realidade em que ele está inserido. Essa é uma das dimensões que a educação deve tomar para ser emancipadora.

Outro princípio filosófico ressaltado no movimento diz respeito à educação com/para valores humanistas e socialistas, o qual evidencia que as ações educacionais não são neutras. O discurso da neutralidade que nos dias atuais ressoa na “escola sem partido”<sup>44</sup>, já mostra a opção política de ocultar que toda opinião tem em si a opção política. Ele está rodeado de intencionalidades: a demonização dos partidos de esquerda e as bases teóricas que os sustentam; a aversão ao debate; a referência neoliberal para educação; o mascaramento da sociedade de classes.

Aqui evidenciamos, também, o caráter mediador que a educação tem no seio da sociedade. Já discutimos esta relação no item dois, porém na conjuntura atual, não é demais ressaltar a função mediadora da educação tanto no sentido de potencializar o desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões, como no sentido de aliená-lo para reproduzir e potencializar a ampliação do capitalismo.

A mediação defendida no MST tem, pelo princípio em tela, a opção política da construção de um novo ser, com novos valores, para uma nova ordem social: o socialismo.

---

<sup>44</sup> O movimento “Escola Sem Partido” é definido como uma iniciativa que busca eliminar a contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. Segundo seus idealizadores é uma luta “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” que, entre outros deveres coloca ao professor: a proibição de externalizar suas convicções políticas, ideológicas, religiosas, morais e partidárias; a proibição de incitação de seus alunos a qualquer manifestação, atos públicos e passeatas. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em 15 de dezembro de 2016. Tal projeto sofre muitas críticas de grande parte de educadores, sendo apontado como a “Lei da Mordaca”. Marise Nogueira Ramos considera o projeto “Escola Sem Partido” a criminalização do trabalho pedagógico. Para a pesquisadora, os idealizadores do projeto “além de se manifestarem de forma arrogante e sem nenhuma ética e respeito para com os educadores e a sociedade em geral, emitem uma mensagem de certeza e proposição de ideias supostamente neutras, mas que escondem, na verdade, um teor fortemente persecutório, repressor e violento.” Disponível em <http://www.anped.org.br/news/escola-sem-partido-criminalizacao-do-trabalho-pedagogico>. Acesso em 19 de dezembro de 2016.

Tal escolha não é neutra e confronta a lógica capitalista do lucro e do individualismo. Os valores humanistas e socialistas são aqueles que

Colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como um ser de relações sociais que vise a produção coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos estes processos (MST, 1996, p. 164).

Outro princípio filosófico que fundamenta a ação educacional do MST é a compreensão da educação como um processo permanente de formação e transformação humana. É a certeza que o homem e a mulher é capaz de se modificar. Ou seja, é a percepção de que o ser humano sempre está apto para aprender, para educar e ser educado, num processo que termina só com a morte. (MST, 1996).

Intrinsicamente ligado aos princípios filosóficos estão os princípios pedagógicos. Estes se referem ao jeito de fazer e pensar a educação para concretizar aqueles. Dizem respeito aos elementos que são essenciais e gerais na proposta de educação do MST, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos (MST, 1996).

O primeiro princípio pedagógico é a relação entre prática e teoria. De certa forma, ele subsidia todos os demais. Para o MST é uma condição *sine qua non* para desenvolver a capacidade de relação em todas as situações da vida. O que se pretende superar é a visão da escola como um *locus* de conhecimento teórico desvinculada da prática. Isso é fundamental para concretizar a ação transformadora da educação e da sociedade, pois “quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a vida do dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com outras pessoas” (MST, 1996, p. 165), não consegue efetivar os desafios da transformação.

Portanto, o grande desafio metodológico de tal princípio é o de articular o maior número de saberes diante de situações reais. Assim, desdobra-se o segundo princípio pedagógico do MST que é a combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação. O ensino aqui é resultado de saberes teóricos, enquanto a capacitação resulta de saberes práticos. Tendo no horizonte a relação teoria e prática, eles têm uma relação horizontal e são igualmente importantes. Por isso a necessidade de que sejam combinados os processos de ensino com os de capacitação.

A realidade como base na produção de conhecimento é o terceiro princípio pedagógico do MST. Aqui, a realidade é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. É

o conhecimento sobre a realidade que permitirá a sua transformação. Assim, metodologicamente são as questões da realidade que levam à construção do conhecimento, porque elas geram a necessidade de aprender. É uma metodologia contrária a ‘decoreba’, centrada em conteúdos estanques.

Nessa perspectiva, os temas são extraídos da realidade do assentamento, do acampamento, da cidade, do campo, da política, da economia, da produção em torno dos quais se passa a desenvolver uma determinada unidade de estudos, integrando conteúdos, didáticas e práticas concretas dos educandos (MST, 1996). A ênfase é dada para a realidade mais próxima, pois é a partir desta que se ampliam as discussões e a compreensão da totalidade social em que o educando está inserido. É o entendimento de que

Se conhece transitando constantemente do particular ao geral e do geral ao particular. Quer dizer então que partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento (MST, 1996, p. 168).

Assim, vemos como estão entrelaçados os fundamentos teoria-prática e realidade. Esta que vai permitir a relação entre uma e outra. E daqui também temos outro princípio que orienta as ações pedagógicas do movimento: conteúdos formativos socialmente úteis. Os conteúdos aqui são vistos como instrumentos e, sendo assim, eles precisam ser escolhidos adequadamente, de acordo com o objetivo que se propõe o Movimento.

Isso envolve uma arbitrariedade que é natural em função da quantidade de conhecimentos que a humanidade já produziu. Assim, na montagem de um currículo escolar, ou de um programa de curso somos obrigados a fazer a seleção. Esta escolha não é neutra, para o MST ela tem a ver com os objetivos educacionais e sociais mais amplos, como conhecimentos que foram produzidos historicamente, eles têm incorporados interesses sociais e posições políticas distintas. A título de ilustração, citamos os estudiosos de economia política Adam Smith, no século XVIII, e Karl Marx, no século XIX, ambos já discutidos na segunda seção, uma vez que esboçam muito bem as posições divergentes em relação ao capitalismo nascente.

Partindo do princípio de que os conteúdos devem estar voltados aos interesses da classe, a seleção deve estar pautada pela justiça social. Assim, a seleção deve, de um lado, ter por horizonte a distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de

outro lado, “a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos e as cidadãs da transformação social” (MST, 1996, p. 169).

O quinto princípio pedagógico do MST é educação para o trabalho e pelo trabalho. Este tem um valor fundamental para o movimento e tem sido muito desenvolvido. A categoria trabalho é uma condição para se criar os sujeitos de ação, portadores de uma cultura da mudança e de um projeto de transformação. “Vincular a educação com o trabalho é uma condição para realizarmos nossos objetivos políticos e pedagógicos” (MST, 1996, p. 169).

Importante frisar que o trabalho referido aqui, não é o trabalho alienado ou o trabalho sob o capital que discutimos no item dois. É a categoria enquanto essência humana que fundamenta as relações sociais. É a forma humana que permite a produção e a reprodução da vida. É o fator que possibilita a interação homem-natureza num processo mútuo de transformação. “Por esse caminho, a vida é nossa referência, entendida como um trabalho humano o qual, ontologicamente, é atividade humana criativa e, só depois, no âmbito do capitalismo, trabalho assalariado” (FREITAS, 2011, p. 158).

A partir desse posicionamento que se desdobram duas dimensões básicas e complementares que orientam a educação pelo/para o trabalho no MST: Educação ligada ao mundo do trabalho; o trabalho como método pedagógico. A primeira enfatiza que os processos pedagógicos não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos da sociedade e, em particular, dos assentamentos.

De fato, já discorremos sobre essa necessidade da educação estar ligada ao mundo do trabalho na discussão do Ensino Médio Integrado. Assim, não é a visão unilateral de ensinar ou formar para o trabalho, mas é clareza de que a escola é um local privilegiado para a problematização e respostas relativas a essa questão. Assim, esta dimensão no MST tem objetivos próprios, quais sejam:

- a) Desenvolver amor pelo trabalho e, especialmente pelo trabalho no campo;
- b) Entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social;
- c) Superar a discriminação entre valor do trabalho manual e intelectual;
- d) Tornar mais educativo o trabalho que os estudantes desenvolvem dentro do Movimento;
- e) Vincular as escolas na busca de soluções para problemas nos assentamentos e acampamentos;

- f) Desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessárias aos novos postos de trabalho resultados dos processos de lutas e de conquista das áreas de Reforma Agrária.

Portanto, vemos que não é uma vinculação estreita ou acrítica da categoria trabalho com a educação e o mundo da produção. É sua dimensão educativa e a perspectiva de que ele é um direito e um dever de todos. Aqui vai se delineando a segunda dimensão do princípio da educação para e pelo trabalho: a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento da prática social, como o fundamento da vida. Em outras palavras, o trabalho como método pedagógico.

Nesse sentido, a categoria trabalho perpassa toda a proposta educacional do Movimento. Desde a provocação de necessidades de aprendizagem, emergindo a relação teoria e prática, no ensino na perspectiva politécnica; a realidade como base de produção do conhecimento; a relações sociais como um lugar de cultivo de novos valores, de lutas coletivas, da formação da consciência de classe.

O sexto princípio bem destacado é a vínculo orgânico entre os processos políticos e os processos educativos. Neste é reafirmado que a educação não é neutra e que ideias de separar os processos políticos, o modo de governar a vida social do processo educacional são, na verdade, intenções de manter a ordem vigente; de não possibilitar aos educandos a compreensão de que podem existir outras formas de dirigir a vida social. O MST se posiciona radicalmente contra isso, colocando como essencial que a política entre/atravesse os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formações. (MST, 1996).

Assim, encontramos mais pormenorizado no MST (1996, p. 170-171) como este princípio orienta a prática pedagógica: a) alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humana; b) desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica das/dos estudantes; c) estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias, como forma de educar para sociedade de classe; d) incentivar as/os educandos para que se organizem e aprendam a lutar pelos seus direitos; e) desenvolver processos de críticas e autocríticas coletivas, visando avançar na coerência entre discurso e prática política, não só no âmbito macro, mas na escola, na família, no assentamento, nas organizações em geral; f) chegar a ser um militante, pois nada mais efetivo no aprendizado político do que pertencer a uma organização.



Vemos, portanto, que não é conversar sobre questões políticas. O intento é bem mais profundo. É descortinar a sociedade de classes, a lógica da violência do capitalismo para os que vivem do trabalho; é dar ênfase aos conteúdos de história e de economia política, fazendo uma abordagem crítica e problematizada da realidade; é mostrar que a classe trabalhadora engloba trabalhadores do campo, da indústria, do comércio, os professores, os médicos. Enfim, todos aqueles que vendem sua força de trabalho e que são destituídos dos instrumentos de seu trabalho por estes serem, nesta sociedade, de propriedade privada.

O vínculo orgânico entre os processos educativos e econômicos é outro princípio pedagógico do MST. A economia está ligada à produção, à distribuição, ao consumo de bens e serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana, e por isso ela transforma as pessoas. Portanto, para o movimento, estes processos não podem ser abstraídos da educação, uma vez que esta tem como objetivo a transformação. Assim, “é preciso trazer para dentro do processo educativo aquelas relações que, na sociedade, são a base desta formação/transformação” (MST, 1996, p. 171).

O MST entende que a vinculação entre educação e economia tem uma potencialidade formativa ao possibilitar a inserção real dos estudantes em algum tipo de processo econômico. Por meio disso, aproximam-se os educandos da estrutura do mercado e dos processos produtivos que envolvem o trabalho. Daqui emergem várias possibilidades: conhecer o modelo econômico posto – capitalismo – entendendo as regras de funcionamento do mercado; pensar outras formas de produção de bens e serviços; desenvolver experiências diversas de trabalho com geração de renda dentro do ambiente escolar; romper a mentalidade economicista que apregoa a economia como a única dimensão importante da vida humana.

O oitavo princípio pedagógico delineado nos Documentos do MST é o vínculo orgânico entre educação e cultura. A cultura é entendida aqui como

Aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. [...] São expressões culturais: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, o jeito de se relacionar com outras pessoas no cotidiano, os valores éticos... (MST, 1996, p. 172).

Tendo esse pressuposto, o Movimento enfatiza o papel da educação no processo de construção da identidade cultural dos sujeitos Sem Terra e reafirma que os ambientes escolares como espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura. Portanto, não é o simples resgate da cultura popular, vai mais além. É a produção de uma nova cultura, a

cultura da mudança, por meio da comunicação, da arte, da história do MST, das festas, do convívio comunitário, do enfretamento dos conflitos culturais na realidade cotidiana do assentamento/acampamento, pelo acesso às manifestações culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade.

Outro princípio fundamental para a prática pedagógica do Movimento é a gestão democrática. É por meio deste princípio que os educandos e a comunidade vivenciam a participação democrática para além da discussão sobre a proposta educacional ou sobre os componentes curriculares em si. Para se efetivar a gestão democrática, duas dimensões são basilares: a direção coletiva do processo pedagógico; a participação de todos os envolvidos no processo de gestão.

A direção coletiva está consubstanciada na participação: dos educadores e educandos, da comunidade do acampamento e do assentamento, na relação desta escola com o conjunto de escolas que integram o movimento e sua subordinação – crítica e ativa – aos princípios filosóficos e pedagógicos definidos pelo MST.

A participação de todos na gestão escolar implica a necessidade de todos tomarem decisões, bem como respeitarem as decisões tomadas no âmbito coletivo. Alude também a responsabilidade pela avaliação e repartição dos resultados de cada ação coletiva. Todos são responsáveis. Para efetivação dessa dimensão é necessário a organização de instâncias de participação, que vão desde questões gerais de planejamento da educação até as atividades mais específicas dentro da sala de aula.

Derivado da gestão democrática, o MST aponta o décimo princípio pedagógico que direciona a educação no Movimento: Auto-organização dos estudantes. Tomado da pedagogia socialista, este princípio especifica um processo de criação do coletivo de educados, grupo de alunos para tomarem, autonomamente, a direção de parte significativa do seu próprio processo de formação. A ênfase em desmembrar a auto-organização em princípio próprio se dá pelo destaque ao conteúdo especificamente pedagógico que a auto-organização proporciona, desdobrada da seguinte forma:

- a) A capacidade de agir por iniciativa própria, respeitando as decisões de seu coletivo ou de outro a que este esteja subordinado;
- b) Exercício da crítica e da autocrítica;
- c) A capacidade de exercer tanto posições de comando como de comandado;
- d) A atitude de humildade, de confiança e de ousadia dos educandos;
- e) O senso de responsabilidade pessoal com os resultados de cada ação coletiva;

- f) O compromisso de todos no desenvolvimento das atividades do coletivo de trabalho;
- g) A capacidade de trabalhar conflitos interpessoais.

Por este princípio vemos muito claramente as características da formação *omnilateral*, em outros termos a educação para o desenvolvimento de todos os sentidos humano. Muito mais do que instrução do conteúdo acadêmico, a prática pedagógica da auto-organização dos estudantes está no âmbito do aprender a ser. Está ligada à formação do caráter, da consciência de si e para si, do respeito mútuo.

Importante destacar que o princípio em tela implica a orientação do educador. Deixar os estudantes fazerem o que quiserem, sem nenhum tipo de intervenção pedagógica, sem exposição clara das atividades a ser desenvolvidas e dos objetivos das mesmas para o coletivo maior, não possibilita que a educação aconteça. É necessário que os educandos, entre si e sob determinadas condições e orientações, auto comandem-se. (MST, 1996).

Outro princípio que dirige a atividade pedagógica no MST é a criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores. Baseado em Makarenko, o movimento entende que nenhum educador pode atuar sozinho, ou seja, o processo verdadeiramente educativo acontece com a coletividade de educadores, com cooperação dos esforços coletivos.

As ações que efetivam esse princípio vão desde a criação da Equipe de Educação dentro do assentamento/acampamento que discute as práticas e a necessidades educacionais naquele lugar, até o coletivo de professores da escola que se reúnem para estudo, planejamento e avaliação das aulas. Nesse âmbito também se insere a auto formação dos educadores. No coletivo pedagógico de educadores podem e devem refletir sobre a prática, pois “quem educa também precisa se educar continuamente” (MST, 1996, p. 175).

O décimo segundo princípio que orienta a ação pedagógica do MST é a atitude e habilidades de pesquisa. Este externaliza a necessidade de conhecimento da realidade, de investigação sobre a realidade. É uma atitude imprescindível para qualificar a ação dos sujeitos quando da intervenção em um dado problema real. Para o movimento, pesquisar é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior.

O último princípio pedagógico delineado no Caderno de Educação nr. 8 é a combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. Ele vem reafirmar que a educação no MST tem como centro o sujeito de relações com outras pessoas, com o coletivo, com o contexto histórico e social que está inserido. Isso difere da lógica do indivíduo isolado,

a-histórico, egoísta. Todavia, enfatiza também que não abandona a dimensão individual do processo educativo. Ou seja, ao mesmo tempo em que a educadora ou educador atua no coletivo, faz-se necessário, também, o acompanhamento individual do educando, o conhecimento das peculiaridades de cada um. A observação desse princípio torna efetivo o avanço do processo pedagógico de todo o coletivo. Tal entendimento alarga a compreensão do processo educativo como algo que acontece em cada pessoa, mas no âmbito do relacionamento com outras.

A título de síntese, vemos que os treze princípios pedagógicos estão intrinsicamente interligados entre si e fornecem orientações basilares para reflexão e efetivação da prática pedagógica na perspectiva do MST. Eles refletem uma visão de mundo, de homem, de sociedade e define o horizonte que a educação deve perseguir Movimento: educação para emancipação do gênero humano. Assumindo politicamente a educação como essencial para o fortalecimento das lutas populares, várias foram as conquistas que o MST alcançou desde então. Uma que envolve diretamente nosso objeto de pesquisa é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que detalharemos no próximo item.

#### **4.2.1 PRONERA: uma conquista dos Movimentos Sociais**

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado formalmente pela Portaria nº 10/1998, posteriormente ratificado pelo Decreto nº 7.352/2010. É executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). As discussões iniciais do PRONERA ocorreram no *I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, em 1997. Além da celebração dos dez anos do Setor de Educação do movimento, foi também a oportunidade de refletir sobre o estado e os dados da educação escolar no âmbito geral do campo.

A partir desse evento, começaram a se construir as articulações e lutas que resultaram na conquista dos movimentos sociais, dos sindicatos rurais do campo, das universidades parceiras de uma política pública para viabilizar, inicialmente, a alfabetização e a formação de educadores em áreas de assentamentos/acampamentos – demanda urgente da época. Posteriormente, o programa evoluiu para outros níveis de ensino chegando até os cursos técnicos, ensino médio, educação superior e pós-graduação.

Molina e Rocha (2014, p. 230), concluem que o PRONERA tem se tornado “uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento”. Nesses

dezoito anos de programa foram formados: 167.648<sup>45</sup> alunos pela Educação de jovens e Adultos (EJA); 9.116 alunos de nível médio; 5.347 alunos de graduação; 1.765 alunos especialistas; 1.527 alunos na Residência Agrária Nacional.

A operacionalização do PRONERA ocorre por meio de ampla articulação interinstitucional, através de convênios ou instrumentos congêneres. Estas parcerias envolvem o INCRA, universidades, IFs e movimentos sociais, cada um com uma atribuição específica. Podemos visualizar esta forma de distribuição das responsabilidades no PPC do curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio – objeto de nossa análise – desenvolvido no Assentamento Companheiro Antônio Tavares que descreve: ao INCRA compete liberar recursos financeiros<sup>46</sup>, as orientações técnicas, a análise de relatórios, entre outras atribuições; ao IF/PR incumbe gerir financeiramente e contabilmente os recursos, garantir os recursos humanos e materiais no desenvolvimento do curso, viabilizar os meios para certificação dos egressos, entre outras atividades; aos Movimentos Sociais cabe indicar as demandas educacionais da área, a indicação dos candidatos ao curso – uma vez que este é direcionado ao público específico de organizações populares do campo – a confecção, o acompanhamento e a avaliação do curso juntamente com a instituição educacional parceira, em nosso caso o IF/PR.

A partir de práticas educacionais e estratégias já desenvolvidas nos movimentos sociais, em especial no MST, o PRONERA tem viabilizado a educação formal de muitos sujeitos do campo, considerando sua especificidade e seu protagonismo. Isto mostra um ambiente mais livre, onde os sujeitos coletivos podem construir alternativas para o enfrentamento de problemas reais articulados com sua identidade. É da necessidade dos sujeitos que surgem novas formas de organização curricular, das quais uma das mais salutares é o regime da alternância que é

Composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes educandos, objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém. (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 230)

---

<sup>45</sup> Dados de abril de 2016, disponíveis em [http://www.incra.gov.br/educacao\\_pronera](http://www.incra.gov.br/educacao_pronera). Acesso em 30/06/2016.

<sup>46</sup> Os financiamentos têm como base um padrão custo aluno/ano, definido pelo INCRA, cujo valor é regionalizado e busca atender despesas com: hospedagem, alimentação, transporte, deslocamento, diárias, material didático e bolsas para o pagamento de coordenadores, supervisores, monitores, professores e estudantes.

A realidade do camponês não comporta a escola convencional, pois esta inviabiliza o “conciliamento” com o trabalho do campo. Permanecer 10 meses do ano dentro da instituição escolar, implica aos estudantes abandonarem as atividades produtivas que estejam envolvidos. Assim, o regime de alternância é uma estratégia que permite ao educando escolarizar-se e, ao mesmo tempo, permanecer no campo. Ela ainda dá oportunidade para a leitura crítica da realidade a que o estudante está vinculado. Discorreremos mais profundamente sobre esta estratégia metodológica no próximo capítulo, verificando diretamente no PPC e na fala dos sujeitos do curso de Agroecologia do Assentamento como ela ocorreu. Por hora, concluímos que o PRONERA vem possibilitando reflexões e práticas da educação do campo, tendo como protagonistas os sujeitos coletivos do campo e passaremos a discutir a educação profissional na perspectiva do MST.

#### **4.2.2 A educação profissional para o MST**

Inicialmente, registramos que o debate específico da educação profissional no MST não está longe daquele desenvolvido no item três: a necessidade de integralidade da formação, ou da superação entre trabalho manual e intelectual; o ensino pelo trabalho em sua dimensão concreta e ontológica; a formação que interesse a classe trabalhadora e não do capital; a visão da totalidade no processo de formação; o ensino na direção da politecnicidade e da formação humana. Esta problematização é da classe trabalhadora do campo e da cidade que no movimento está intrincada desde o debate inicial sobre a concepção de educação e nos princípios que dirigem o processo educacional no MST, conforme vimos anteriormente.

Sendo assim, a discussão sobre a educação profissional no MST está calcada na identidade enquanto classe trabalhadora que insere neste debate as questões do campo, dos trabalhadores e trabalhadoras vinculados à produção agrícola que inclui toda produção agropecuária, pesqueira, florestal, a agroindustrialização, gestão, comercialização inerente à unidade de produção camponesa.

A realidade camponesa, portanto, é a peculiaridade da educação profissional no campo que, igualmente ao embate geral, busca um projeto alternativo constituído do polo trabalho enquanto atividade essencialmente humana necessária para produção e reprodução da vida, que no campo implica uma agricultura voltada à produção de alimentos em contraposição a uma agricultura voltada para o negócio.

Este posicionamento é contrário à formação de profissionais assalariados para trabalhar para os latifundiários e à ideia de formar técnicos para assistência aos agricultores

vinculados a órgãos públicos ou empresas, objetivos e finalidades que historicamente marcam a formação profissional destinada ao campo. Nesse sentido Caldart (2011) pontua que

A educação profissional do campo não é a mesma coisa que a escola agrícola. Ela inclui a preparação para as diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base está na agricultura: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e, por isso, deve ter a centralidade na formação para o trabalho no campo. [...] significa preparar os trabalhadores para o enfrentamento do contraponto de paradigmas, o que inclui uma compreensão teórica rigorosa da realidade atual, especialmente das contradições reais envolvidas no embate de projetos (CALDART, 2011, p. 236-237).

Dessa forma, o desafio da formação profissional no campo implica na lógica diferente da agricultura do capital: a monocultura, os transgênicos, a subordinação do agricultor às receitas técnicas e pacotes tecnológicos que não compreende e que confrontam os aprendizados que o agricultor construiu ao longo de sua vida. (MST, 2012).

O primeiro curso de educação profissional desenvolvido no âmbito do MST foi o *Técnico em Administração de Cooperativas* (TAC), em 1993. Hoje, com 23 anos de existência, é denominado *Técnico em Cooperativismo*. Surgiu da necessidade de preparar militantes políticos e também técnicos para a constituição e gerenciamento de associações e cooperativas nas áreas vinculadas ao MST. Neste momento inicial, as discussões sobre os princípios educacionais gerais que pautam o processo educativo no Movimento ainda careciam de maturidade e, portanto, não havia, ainda, uma crítica direta ao modelo de produção agrícola.

Ao longo dos anos, várias inflexões foram feitas no curso, seja quanto ao objeto de capacitação, ao progressivo alargamento da formação pretendida e, mesmo, ao amadurecimento do processo de autocrítica sobre o modelo de produção e cooperação assumido pelo movimento. Assim, o TAC possibilitou/possibilita um aprendizado central de como é possível fazer de um curso um espaço coletivo que tem seus objetivos específicos, mas que, ao mesmo tempo, coloca-se a serviço de uma organização de trabalhadores e de sua estratégia política (MST, 2013).

Este salto qualitativo somado aos princípios educacionais e pedagógicos já amadurecidos pelo e no movimento (1996), às conquistas do PRONERA (1998) e à possibilidade da oferta educação básica integrada à educação profissional (2004), algumas questões passaram a orientar a formação profissional no movimento, quais sejam:

Quais os conhecimentos de fundo (ciência e tecnologia) necessários aos trabalhadores camponeses para que consigam conduzir (economicamente, politicamente... coletivamente) unidades de produção camponesa (em nosso caso as diferentes unidades que compõem um mesmo assentamento); em que constitui um conhecimento profundo dos processos que caracterizam o setor de produção agrícola: que processos são esses, que conhecimentos são esses; onde se coloca o conhecimento sobre a agroecologia; o conhecimento sobre a cooperação ou trabalho associado e os conhecimentos sobre outras áreas que compõem a vida em um assentamento; qual o papel da arte na formação politécnica (MST, 2013, p. 71).

Constatamos que estas questões que orientam a formação profissional no MST carregam a perspectiva do ensino politécnico que implica a apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e das relações sociais de produção; do trabalho enquanto princípio educativo emancipador; da educação *omnilateral* que envolve um projeto de educação integral no qual todos os sentidos humanos podem ser desenvolvidos; de que um projeto da emancipação do trabalhador e trabalhadora do campo, não é a formação do técnico, mas do próprio agricultor ou agricultora; da valorização das experiências dos camponeses para além do conhecimento tácito; da formação de trabalhadores protagonistas da construção de novas relações sociais.

Esse posicionamento se difere da formação profissional pragmática, isolada, na esfera do treinamento ou formação de técnicos na ótica da lógica capitalista de formar o supervisor da produção e o trabalhador para o latifundiário. Antes, situa-se na perspectiva da educação politécnica que agrega à formação profissional do agricultor, da agricultora e dos jovens camponeses os conhecimentos científicos e tecnológicos sobre a organização do trabalho e da produção.

Portanto, pensar a educação profissional desde o campo e para o campo na lógica do MST é assumir a soberania alimentar, a reforma agrária, a agroecologia e a cooperação como eixos articuladores e organizadores do currículo. É educar os trabalhadores do campo, principalmente jovens, para que tenham condições de escolha; e que para ficando ou saindo do campo possam ajudar na construção de um projeto social onde todos consigam produzir suas condições materiais de existência sem exploração, seja no campo ou na cidade (CALDART, 2011). Assim, é impensável outra educação profissional para os Sem Terra, para o camponês. Ao contrário, é necessário trazer

Para o debate geral de concepção e de políticas públicas de educação profissional questões que têm sido formuladas desde a realidade, esta sim



específica, do trabalho no campo, dos embates de projetos de desenvolvimento, de modos de fazer a agricultura e das experiências de formação profissional de seus sujeitos (CALDART, 2011, p. 230).

Em outras palavras, para além da formação profissional, no debate da educação profissional está a necessidade de uma formação geral que se constitui em dar ao estudante os fundamentos da ciência e a compreensão da realidade. Isso que possibilitará ao trabalhador, sujeito educando do campo e da cidade, pensar sobre o que faz e não apenas realizar operações mecânicas. A formação da classe trabalhadora é uma condição indispensável para a transformação da sociedade e deste sistema social excludente. A formação profissional alargada é salutar para que os trabalhadores sejam os protagonistas da mudança.

A partir do que foi delineado até o momento, passaremos a analisar diretamente os cursos de Agroecologia integrado ao Ensino Médio. Por meio dos PPCs e outros documentos complementares, bem como pelas entrevistas dos egressos dos cursos desenvolvidos tanto no ITEPA como no IFPR. Buscaremos situar como as categorias ensino politécnico, formação humana e trabalho perpassaram a formação dos educandos, além de situar tal discussão no âmbito maior: o conflito capital e trabalho no Ensino Médio Integrado.

## 5 ANÁLISES DOS PROCESSOS INTERNOS DOS CURSOS DE AGROECOLOGIA: TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA, ENSINO POLITÉCNICO

Nesta seção vamos analisar como estão delineadas as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana nos cursos de Agroecologia, tanto no contexto convencional como no MST. Procurando desvelar a relação capital trabalho no Ensino Médio Integrado vamos refletir sobre os PPCs correlacionando com as falas dos entrevistados, com nosso referencial teórico e levantamento histórico realizados nas seções anteriores. A partir de então, vamos analisar como se desenvolveram os processos formativos desses cursos.

Buscaremos responder algumas indagações que suscitamos nas seções anteriores e que perpassam o conflito capital/trabalho, quais sejam: os cursos formam sujeitos capazes de trabalhar tecnicamente ou formam técnicos para trabalhar com técnicas? Qual a relação estabelecida nestes cursos entre o mundo do trabalho e o processo educacional? As práticas educativas desenvolvidas nos cursos – em ambos os contextos – refletem a realidade histórica de formar o intelectual orgânico do capital, ou, ao invés disso, estão aportadas na perspectiva de formar o trabalhador para ser dirigente, transformador, unificando o fazer e o pensar? Antes, porém, de adentrar diretamente nas análises do processo pedagógicos dos cursos, vamos contextualizá-los melhor.

### 5.1 CURSO AGROECOLOGIA INTEGRADO IFPR

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Como já delineamos anteriormente, todos os IFs têm como objetivo a oferta de educação profissional e tecnológica, preferencialmente, de forma integrada, conforme preconiza sua Lei de criação: 11.892/08.

Atualmente, o IFPR tem *campus* em 15 cidades do Estado, entre estes, está o *campus* de Irati, onde é ofertado o curso de Técnico em Agroecologia objeto de nossa análise. A unidade foi consolidada como *campus* pela Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013, do MEC. O *campus* começou a desenvolver atividades em março de 2010 e, desde então, vem ofertando capacitação profissional com os cursos técnicos nas modalidades subsequente e integrado ao Ensino Médio, superior, além de cursos de curta duração e educação a distância.

Conforme texto que apresenta o *campus*, o trabalho desenvolvido na unidade é para promover a qualificação profissional, pois entende que tal qualificação “é um fator decisivo para a **atração de empresas que necessitam de mão de obra especializada** e para o aumento da qualidade de vida para a região Centro-Sul.” (IFPR, disponível em <http://irati.ifpr.edu.br/menu-institucional/o-campus/>, acesso em 29/07/2016 – grifo nosso). Da apresentação geral da unidade de ensino institucional visualizamos a característica histórica que foi dada à educação profissional: formação de técnicos voltada às demandas imediatas do mercado de trabalho, na qual o trabalho é tomado na sua dimensão abstrata, na sua forma assalariada, que aliena e desumaniza o trabalhador.

Aqui observamos, de uma maneira geral, o antagonismo existente entre a educação da instituição convencional e a educação no MST. Enquanto aquela tende a um ensino na perspectiva de atendimento às necessidades de reprodução do capital e, portanto, de subordinação do trabalhador ao mercado, esta busca uma educação para emancipação do trabalhador se instalando em polo antagônico do capital: o polo trabalho que possibilita a formação de sujeitos “capazes de compreender a totalidade de relações que compõem o sistema produtivo em que se inserem” (MST, 2013, p. 68)

Interessante pontuar, ainda, que vários municípios fazem parte da Região Centro-Sul do estado do Paraná: Fernandes Pinheiro; Guamiranga; Imbituva; Inácio Martins; Ipiranga; Irati; Ivaí; Mallet; Prudentópolis; Rebouças; Rio Azul; São João do Triunfo; Teixeira Soares. Dentre estes existem várias unidades de acampamentos e assentamentos do MST: Avençal e Porto de Ferro em Porto Pinheiro; José Dias em Inácio Martins; São Joaquim e Che Guevara em Teixeira Soares. No entanto, esta peculiaridade não é mencionada quando da contextualização da região e, menos ainda, no PPC do curso de Agroecologia do IFPR.

Os últimos dados divulgados pelo *campus* postula que a unidade possui um total de 280 alunos matriculados no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e nos cursos técnicos em Agroecologia e em Informática, modalidade Integrada. Já o corpo docente é composto por 33 professores, entre graduados, especialistas, mestres e doutores; e os técnicos administrativos em educação somam 32 servidores efetivos. A unidade conta ainda com uma estagiária e 14 funcionários terceirizados. O IFPR *campus* Irati ocupa área de 39.000m<sup>2</sup> e possui dois prédios, sendo um de 1.112m<sup>2</sup> e outro de 3.500m<sup>2</sup>, entregue em janeiro de 2016<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Dados disponíveis em <http://irati.ifpr.edu.br/menu-institucional/o-campus/>. Acesso em 29/07/2016.

Nas pesquisas iniciais constatamos que o curso técnico em Agroecologia modalidade integrada começou a ser ofertado em 2011<sup>48</sup>. Conforme a pesquisa foi alcançando profundidade com as análises dos documentos, em especial o PPC, observamos que o curso sofreu um ajuste por meio da Resolução nº 35 de 09 de dezembro de 2013. No entanto, na análise documental não foi possível aferir qual foi a alteração, que só foi desvendada durante o processo de entrevista.

Já na primeira entrevista com o João do IFPR<sup>49</sup>, quando o educando respondia sobre o tempo de formação, levantamos as primeiras suspeitas se o curso era mesmo integrado. Na fala do egresso “eu estudei em 2013-2014, dois anos” (informação oral)<sup>50</sup>. Ora, pensamos um curso de dois anos não comportaria a modalidade integrada. Como a modalidade de entrevista escolhida foi a semiestruturada, fizemos uma intervenção perguntando se a certificação também abrangia o Ensino Médio e o educando confirmou que ele tinha feito o curso técnico. Na mesma linha seguiu a fala da Melissa do IFPR<sup>51</sup>, que respondeu diretamente que tinha feito o curso técnico em agroecologia na modalidade subsequente e que foi em 2014 que o curso tornou-se integrado.

Estas informações correlacionadas com o PPC que possibilitaram visualizar que a mudança realizada no final de 2013 foi a transformação da modalidade de oferta curso Técnico de Agroecologia de subsequente para integrado. Isto não está no PPC do curso e nem na apresentação do curso no sítio do IFPR que afirma que o curso é integrado desde 2011.

Tal constatação, de início, despertou uma inquietação: como fazer análise comparativa de modalidades de cursos diferentes? Apesar de ambos serem de Agroecologia e defenderem a mesma matriz produtiva e tecnológica, à época do desenvolvimento dos cursos, eles eram de modalidades diferentes: subsequente tem como requisito o Ensino Médio concluído, enquanto a modalidade integrada interliga o Ensino Médio à formação técnica. Todavia, ao voltar para a teoria compreendemos que as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana, devem perpassar o ensino em geral.

Isso porque a categoria trabalho tem que estar concebida nas propostas pedagógicas como algo que vá além da função econômica. Ela tem que estar articulada ao processo pedagógico na sua essência ontológica de produção da existência humana que engrena o

---

<sup>48</sup> Informação disponível em <http://irati.ifpr.edu.br/cursos/tec-agroecologia-integrado-ao-ensino-medio/apresentacao/>. Acesso em 25/08/2015.

<sup>49</sup> IFPR, João do. Entrevista I. Entrevista realizada por Noemi Ferreira Felisberto Pereira em 26 de maio de 2016, no município de Irati, Paraná.

<sup>50</sup> IFPR, João do. Entrevista citada.

<sup>51</sup> IFPR, Melissa do. Entrevista II. Entrevista realizada por Noemi Ferreira Felisberto Pereira em 26 de maio de 2016, no município de Fernandes Pinheiro, Paraná.

princípio educativo no e pelo trabalho. Esta articulação é fundamental para o ensino que pretende uma formação do ser humano em todas as dimensões: política, cultural, científica, técnica, social. Logo, ela não está ligada à formação geral ou propedêutica, ensino básico ou profissional, geral ou específico – como dissertado na seção três – mas perpassa todos os níveis e modalidades de ensino.

Da mesma forma, o ensino na perspectiva politécnica direciona o processo pedagógico para a compreensão das bases científicas e tecnológicas que envolvem o conhecimento. Dito de outra forma, a formação não pode se abster dos elementos basilares que o vínculo educação e trabalho propicia: a apropriação da ciência e da tecnologia contidas no trabalho e nas relações sociais abarcadas no processo. Esta abordagem proporciona a compreensão da sociedade, bem como de seu sistema. Isto é uma condição fundamental para formação de educandos emancipados, com condições e clareza para efetivar a luta contra um sistema social excludente, como o capitalismo.

Esclarecido, então, que nossas categorias de conteúdo – trabalho, ensino politécnico e formação humana – não estão restritas à modalidade de ensino integrado e dado que a documentação disponibilizada pelo IFPR é relativa a esta modalidade, continuamos o estudo sobre a relação capital/trabalho no Ensino Médio Integrado.

Assim, o curso do IFPR, a partir de 2013, passou a ter duração de quatro anos, em regime de seriação – comum nas escolas convencionais – com matrícula anual. É ofertado no período matutino, tem como requisito o Ensino Fundamental completo e aprovação em processo seletivo. O curso defende uma agricultura “pensada de forma sistêmica, considerando a dimensão ecológica, social, econômica, cultural, política e ética e os diferentes campos de conhecimento e de saberes” (PPC/IFPR, 2013, p. 7).

O PPC do curso traz que a relação teoria-prática é princípio fundamental que direciona as atividades educativas. Esta prática se efetiva “no processo pedagógico centrado em seminários, visitas técnicas, pesquisas, práticas laboratoriais, estudos de caso e desenvolvimento de projetos” (PPC/IFPR, 2013, p. 19). No entanto, o modo como está descrito tal relação parece muito desconectada da vida real, do trabalho, da terra, do campo, do agricultor e, portanto, limitada.

A matriz teórica na qual o curso está fundamentado é o desenvolvimento sustentável que pauta-se

Na produção de alimentos saudáveis, sem o uso de agrotóxicos; na formação e democratização do conhecimento aos povos do campo; na potencialização

dos recursos endógenos à unidade de produção e vida familiar e redução de custos de produção; no autoconsumo e a na diversificação da produção; na atuação e agregação de valores em todas as fases do processo produtivo; no desenvolvimento do espírito cooperativo entre os agricultores; na interação campo cidade; na valorização e recriação da cultura local; na preservação do meio ambiente e no resgate e desenvolvimento de recursos genéticos (PPC/IFPR, 2013, p. 8).

Essa matriz traz em seu bojo uma perspectiva diferente de produção agrícola, que se contrapõe ao agronegócio, que, como já explanado, se fundamenta na monocultura e no uso de agrotóxicos. Aqui, materializa-se, na instituição convencional, uma forma de conflito capital e trabalho, no qual o trabalho enquanto produção da essência humana se sobressai. É uma proposta que coloca o gênero humano no centro da produção e, ao mesmo tempo, propõe formas de trabalho e visão de mundo diferentes. É o trabalho cooperado, a diversificação da produção, a interação entre campo e cidade. São características próprias da agroecologia enquanto proposta contra hegemônica.

Portanto, nesta apresentação geral do curso, visualizamos a relação conflitante entre capital e trabalho, pois o IFPR, enquanto *campus*, sustenta a posição de formação técnica na ótica do capital, já o PPC do curso de Agroecologia integrado ao Ensino Médio/IFPR defende, em alguns pontos, uma formação pautada em valores que confrontam a lógica de produção capitalista, o que mostra o ambiente escolar convencional como um campo de disputa e um local possível de transformação.

Veremos mais profundamente essa característica nas análises específicas, mais à frente. Por hora, passaremos a fazer a contextualização do local onde é desenvolvido o curso permeado pelos princípios pedagógicos do MST.

## 5.2 CURSO AGROECOLOGIA INTEGRADO NO ITEPA

O Instituto Tecnológico e Educacional de Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA) constitui um centro de formação do MST, implantado em 2003. Localizado no Assentamento Companheiro Antônio Tavares, como já descrito em nossa introdução, e surgiu da necessidade que o Movimento tinha de um local para formação humana e capacitação dos agricultores na Região Oeste do Paraná que abrange os municípios de Cascavel, Cafelândia, Céu Azul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Medianeira, Missal, Palotina, Toledo, Santa Terezinha, entre vários outros.

O ITEPA aproveita estruturas antigas existentes na sede da Fazenda Mitacoré, propriedade que pertencia ao Grupo Bamerindus, com forte atuação no financiamento e captação de dinheiro no setor agropecuário. Ela sediava encontros entre produtores e pesquisas agropecuárias, passando uma imagem de fazenda modelo e estimulando o agronegócio (PEDRON, 2012).

A ocupação do local foi realizada pelos trabalhadores sem-terra na madrugada do dia seis de agosto de 1997. Após 13 meses de ocupação e enfrentamentos, foi emitida, pelo INCRA, a posse definitiva da área de 1.098 hectares, que foi dividida em lotes e possibilitou terra e residência para 80 famílias de agricultores sem-terra.

Com a posse da terra, as instalações existentes e as demandas educacionais crescentes – dado a importância que o MST dá para a educação, enquanto elemento fundamental à transformação da sociedade, tanto que apregoa que nenhum filho de agricultor deve ficar fora da escola e nenhum agricultor deve ser analfabeto – começaram, em 2000, as discussões para implantação do Centro de Formação.

A ideia inicial era que além do Centro de Formação, fosse institucionalizada a Escola de Ensino Fundamental José Gomes da Silva, para propiciar os estudos das crianças assentadas no próprio assentamento. O projeto da escola não teve sucesso por falta de reconhecimento do MEC e do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Hoje as crianças e adolescentes são deslocadas de ônibus para escolarização nas escolas do município de São Miguel do Iguçu.

Já o ITEPA foi institucionalizado e reconhecido em 2003. E, já no ano seguinte, o órgão respondia pelo funcionamento de cursos que ocorriam por meio de convênios e projetos firmados com o Estado, além de parcerias com a Escola Técnica Federal do Paraná, até 2008, e com o IFPR. As formações efetivadas no Instituto foram: o curso Técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio (2004-2008 e 2009-2012); Curso de Saúde Comunitária e Plantas Medicinais (2007-2009); Educação de Jovens e Adultos (2007-2008). O espaço também foi utilizado como um ambiente para discussão coletiva de assuntos relativos ao assentamento local. Ou, mesmo para eventos mais gerais que envolvem o Movimento como encontros, reuniões e cursos de formação de militantes do MST.

Pedron (2012), em um estudo sobre as experiências educativas desenvolvidas no Assentamento Companheiro Antônio Tavares, constatou, ainda em funcionamento, que a estrutura do ITEPA era formada por plenária de estudos (antigo celeiro de grãos da fazenda que foi reformado para ser espaço de aulas), refeitório, cozinha, alojamento, administração e

biblioteca. Além dessas, o Instituto tem uma grande parte externa, com espaço destinado à criação de gado, agrofloresta, plantação de arroz, e espaço para hortas.

Conhecemos estas estruturas durante o período de vivência no Assentamento, ocorrida em abril/2016. Porém, observamos que, hoje, elas estão sucateadas por falta de recursos necessários à manutenção das instalações e não têm condições de sediar cursos sem uma forte intervenção para limpeza e serviços de manutenção-reparação. Os responsáveis não conseguem manter a estrutura só com a produção agropastoril do ITEPA, que atualmente é administrada pelo responsável atual do órgão.

Conforme as falas dos egressos do curso de Agroecologia do MST, os problemas com os repasses financeiros – atrasos e, mesmo, falta de repasse – do Estado ao ITEPA é de longa data. Desde a implantação da primeira turma do curso de Agroecologia, foi necessário fazer remanejamentos, principalmente, troca de professores (professores voluntários) por não ter o valor disponível para pagamento de diárias e transporte. No mesmo sentido, Pedron (2012, p. 34) concluiu em sua pesquisa que a parceria com IFPR deveria ir além da responsabilidade de certificação. Assim, também competiria ao IFPR ajudar financeiramente por meio de fornecimento de recursos pedagógicos e professores para as atividades educacionais desenvolvidas, principalmente, no Curso de Agroecologia – segunda turma – que foi ofertado pelo convênio ITEPA/IFPR/INCRA. O aporte financeiro que ajudou durante a efetivação do curso foi os recursos anuais advindos do PRONERA.

Apesar dessas dificuldades, não tivemos nenhuma surpresa com relação à divergência entre diferentes modalidades de cursos, como constatado no IFPR. Partimos do aferido nas pesquisas iniciais – de que a oferta do curso de Agroecologia desenvolvido no ITEPA era na modalidade integrada – e tanto o PPC do curso, quanto as falas dos formados as confirmaram. Isso leva-nos a aferir que o PPC do curso desenvolvido no Assentamento é mais coerente, uma vez que o PPC/ITEPA condiz com os dados repassados pelos alunos.

A primeira turma do curso de Agroecologia integrado ao Ensino Médio formou 25 estudantes (2008) e a segunda 18 educandos (2012). A peculiaridade destes, é que são advindos de várias cidades da região e até de outros estados. Ademais são sujeitos envolvidos com os movimentos sociais (em especial o MST) e organizações populares, pois este é um requisito para ter acesso ao curso. Passar por processo seletivo e ter disponibilidade e compromisso para participar do curso, são outros requisitos de acesso.

Igualmente ao contexto convencional, a matriz teórica que fundamenta o curso é do desenvolvimento sustentável que busca superar o



Aumento da dependência e a perda da eficiência energética, o desflorestamento e a perda da biodiversidade, a redução da variabilidade genética e susceptibilidade das espécies melhoradas para altas produtividades às pragas, doenças e estresses ambientais, a degradação dos recursos florísticos e edáficos pelo manejo inadequado, os desequilíbrios biológicos e ecológicos resultantes da monocultura e do uso de agroquímicos, a poluição do ambiente, dos alimentos e do ser humano pelos agrotóxicos, **a concentração de renda e dos meios de produção, assim como a desigual apropriação da riqueza gerada pelo setor** (PPC/ITEPA, 2009, p. 7 – grifos nosso).

Além do embate contra a forma hegemônica de se pensar e fazer a agricultura – que ocorre também no contexto convencional –, de conceber o trabalho e o ser humano, fica explícito a luta contra a sociedade de classes, contra o sistema social vigente, contra a propriedade privada e as desigualdades sociais provocadas pela apropriação desigual do resultado do trabalho. É a externalização do princípio: educação com/para valores humanistas e socialistas.

A organização curricular foi concebida por sete etapas, diferentemente da seriação anual do curso do IFPR. Em cada etapa existiu o Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), que combinavam atividades no ITEPA e atividades nas comunidades de origem dos educandos. Esse é o regime de alternância que discorremos anteriormente, que se apresenta como uma forma alternativa de organizar o processo pedagógico de acordo com a necessidade dos educandos.

No caso do curso de Agroecologia desenvolvido no ITEPA, este regime de alternância se dava da seguinte forma: 60 dias em TE, tipo internato, com diversas atividades que começavam nas primeiras horas do dia e seguia até a noite; Nos outros 60 dias da etapa, os estudantes retornavam para sua comunidade de origem, levando atividades de pesquisas e de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no TE, conforme delineado no PPC, no TC

Os educandos realizarão atividades de convivências e intercâmbio com a comunidade, investigação, observação, diagnóstico, organização, e produção. Neste tempo os educandos estarão se capacitando para desenvolverem projetos comunitários. O educando deverá ainda realizar as atividades delegadas pela escola e/ou pela organização da qual ele participa. (PPC/MST, 2009, p. 17)

Além de possibilitar a conciliação das atividades educativas com as produtivas do assentamento/acampamento/comunidade do educando e não obrigá-lo a sair do campo para

estudar, o regime de alternância permite e facilita a relação teoria e prática. É o que evidenciamos na fala do Lucas do ITEPA<sup>52</sup>: “a gente praticava mais a parte de campo quando nós íamos para a comunidade, porque a gente desenvolvia o curso lá, a prática era lá” (informação oral).

Esta relação teoria e prática é um princípio pedagógico delineado e perseguido pelo MST. Conforme apresentamos na seção 4.2, ele é um dos princípios que possibilita articular a teoria às situações reais vividas no cotidiano do trabalho, da militância, da economia, da política. É um posicionamento que permite a apreensão das relações sociais na perspectiva da totalidade. Este entendimento é fundamental para efetivar a transformação da sociedade.

Outra característica peculiar da organização pedagógica do curso de Agroecologia desenvolvido no ITEPA é a maneira de organizar o TE – no regime de alternância chega à 16h diárias – que, conforme PPC/ITEPA (2009, p. 15) compreendia:

- a) Tempo aula: destinado à execução das disciplinas do currículo e respeita as determinações oficiais para fins de escolarização e certificação dos estudantes;
- b) Tempo leitura: Corresponde ao tempo diário para as leituras e estudos dirigidos individuais e tem por objetivo construir o conhecimento e desenvolver o hábito da leitura, de pesquisa e de aprofundamento intelectual;
- c) Tempo trabalho: destinado para os educandos desenvolverem as habilidades, o trabalho produtivo para atender às demandas internas do ITEPA;
- d) Tempo oficina e seminário: destinado ao desenvolvimento de atividades específicas de debates, palestras, avaliações, socialização de aprendizagem;
- e) Tempo mística e formatura: geralmente é a atividade do dia onde ocorre a apresentação de uma manifestação cultural e/ou formas de expressão de vivências. Também é o momento em que são feitos os informes e verificação de presença;
- f) Tempo núcleo de base<sup>53</sup>: é o espaço destinado às discussões e encaminhamentos gerais da turma e do curso, sendo também um espaço de estudo e debate para a auto-organização dos educandos e do processo organizativo da escola;

---

<sup>52</sup> ITEPA, Lucas do. Entrevista III. Entrevista realizada por Noemi Ferreira Felisberto Pereira em 24 de junho de 2016, no município de São Miguel do Iguçu, Paraná.

<sup>53</sup> Os núcleos de base retomam a estrutura organizativa do MST. Dentro do Acampamento/Assentamento ele é uma célula formada por um conjunto de sete a dez famílias que são responsáveis por algum setor do acampamento/assentamento como educação, saúde, segurança, etc. É caracterizado como um espaço de discussões e decisões coletivas. Essa forma organizativa levada para o âmbito educacional propicia aos estudantes praticarem a auto-organização, a tomada de decisões relativas ao processo pedagógico.

- g) Tempo reflexão e escrita: é destinado ao registro das vivências e experiências que cada educando vai extrair do processo educativo do curso que contribuirão para a sua militância;
- h) Tempo cultura e lazer: corresponde à realização de atividades culturais, esportivas, teatrais, visitas e intercâmbios, músicas e cultura camponesa;
- i) Tempo estudo independente: destinado ao desenvolvimento das atividades relacionadas a auto-organização pessoal e aos estudos individuais;
- j) Tempo pesquisa e investigação agroecológica: tem por finalidade contribuir para que os educandos possam exercitar a pesquisa e a investigação científica nas unidades de produção agroecológica pertencentes ao curso;
- k) Tempo de notícia: é um momento destinado para acompanhar os noticiários através do rádio, televisão, jornais, revistas, etc., onde são realizadas reflexões críticas;
- l) Tempo mutirão: período utilizado para o cuidado com o espaço público e limpeza geral das dependências do ITEPA;

As falas dos egressos do curso do ITEPA ratificam a organização desses tempos e, ainda, afirmam que eles não eram estáticos. Lucas do ITEPA<sup>54</sup> afirma que eram duas horas de tempo trabalho que, em determinadas circunstâncias, – como a falta de professor – eram remanejadas, “não era aquilo e pronto, era flexível” (informação oral).

Esta forma diferenciada de organizar o tempo educativo do curso de Agroecologia no ITEPA reflete os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a educação no MST, conforme dissertamos na seção quatro. O fato do curso ser desenvolvido de forma integrada à educação profissional não restringiu a formação, nem mudou o caráter político de uma educação para transformação social.

Em termos gerais, portanto, apontamos o contexto, o histórico, os pressupostos teóricos, as características peculiares do curso de Agroecologia integrado ao Ensino Médio tanto no IFPR quanto no ITEPA. Mas, como se efetiva a prática pedagógica e quais são as nuances que apontam para o confronto capital e trabalho que diferenciam os cursos objetos de nossas análises? Qual (is) da (s) proposta (s) se efetiva na perspectiva da educação da politécnica e da formação *omnilateral*? É o que veremos na seção seguinte.

---

<sup>54</sup> ITEPA, Lucas do. Entrevista citada.

### 5.3 TRABALHO: FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E FORMAÇÃO HUMANA

Já dissertamos que o trabalho em seu sentido ontológico é um elemento que deve ter centralidade na formação do educando em qualquer modalidade e nível de ensino. Pelo trabalho produzimos: a existência humana; o intercambio homem-natureza; ciência pela relação dialética fazer e pensar; relações sociais; convicções; riquezas.

Esse entendimento é contrário à perspectiva do trabalho assalariado, alienado que explora o trabalhador na busca incessante de lucro. E que, historicamente, marca a educação profissional oferecida pelo Estado na instituição convencional. Formação esta que carrega em si a característica do adestramento e disciplina pelo trabalho sob o capital. Por conseguinte, a formação fica estrita ao mercado de trabalho, conforme problematizamos anteriormente.

Nesse sentido, a classe trabalhadora e os educadores progressistas buscaram/buscam uma correlação entre educação e trabalho numa perspectiva de vencer a herança capitalista da dualidade traduzida em: trabalho para emancipação ou para alienação; trabalho manual e intelectual; trabalho para autonomia ou para disciplinamento e dependência do trabalhador.

Neste campo de disputa, a classe trabalhadora conquistou a possibilidade da oferta do ensino integrado que traz em seus pressupostos o trabalho como princípio educativo, a formação humana e a educação politécnica. E é nessa direção que o curso de Agroecologia integrado ao Ensino Médio deve estar posto. E, em certa medida, está, pois tanto o IFPR quanto o ITEPA traz em seus documentos a categoria trabalho como base do ensino nos cursos de Agroecologia integrado, como podemos visualizar na figura abaixo:

IFPR	ITEPA
<p>O curso buscará [...] articular educação, <b>trabalho</b> e práticas sociais disponibilizando educação Profissional que valorize as experiências extraescolares e que mantenha uma íntima relação com a comunidade e com o mundo do trabalho.</p> <p>[...] Educar com base nas dimensões do <b>Trabalho</b>, Ciência, Cultura e Tecnologia, visando à formação integral do Técnico em Agroecologia (PPC/IFPR,</p>	<p><b>O trabalho</b> como elemento pedagógico. [...]. O processo educativo associado ao trabalho permite conciliar teoria e prática, desenvolvendo as várias dimensões da pessoa humana, além de agente provocador de novas aprendizagens. A partir de questões levantadas no processo de <b>trabalho</b> podem ser demandados os temas de estudos e de aprofundamentos que envolvem a escola, as famílias dos agricultores e dos técnicos que os acompanham nos assentamentos (PPC/MST,</p>

p. 7-9).	2009, p. 14-15).
----------	------------------

Figura 4: Quadro comparativo da categoria trabalho nas propostas pedagógicas dos curso de Agroecologia IFPR e ITEPA

Fonte: Autoria própria.

Documentalmente, conseguimos visualizar a importância dada à categoria trabalho nos dois PPCs. Porém, como princípio educativo, elemento emancipador do gênero humano e catalisador de novas aprendizagens, ela está consubstanciada no PPC do ITEPA que, além da parte transcrita acima, postula que “o trabalho tem um valor fundamental, pois gera a riqueza, identifica-nos como classe e através dele geramos novas relações sociais e novas consciências.” (PPC/ITEPA, 2009, p. 14).

Esta é uma construção mediada pelo princípio pedagógico do MST “educação para o trabalho e pelo trabalho”. A centralidade da categoria é dada pelos anseios dos trabalhadores, portanto, é um elemento político que define a educação para a classe trabalhadora e para a defesa de seus interesses. Todo o PPC/ITEPA está embasado na categoria trabalho em sua dimensão ontocriativa, que fundamenta a vida e que propicia novas relações sociais e, portanto, na utopia da transformação desta sociedade fundamentada na exploração do trabalho humano, para sociedade balizada na divisão justa da riqueza advinda do trabalho.

O Tempo trabalho como parte do processo pedagógico, parte do tempo escola, evidencia esta perspectiva. Esta é uma das formas que a categoria foi materializada no curso do ITEPA. Neste período, os estudantes desenvolveram trabalhos necessários às demandas internas da instituição e contribuíram para a “produção dos diversos setores e das atividades necessárias ao bem estar da comunidade e da formação de valores sociais e humanísticos” (PPC/ITEPA, 2009, p. 15).

Essa proposição não era só documental, pois quando perguntamos aos egressos do ITEPA sobre como o tema trabalho entrava nas discussões do curso, podemos acompanhar a direcionamento do PPC/ITEPA na fala do Daniel do ITEPA:

Tinha um momento que nos também nos dedicávamos ao trabalho, ao trabalho comunitário dentro da instituição, então o trabalho era do dia a dia, todo mundo trabalhava, tinha a equipe que era responsável pra cuidar da horta, pra cuidar do gado, da lavoura, do arroz, porque na época também tinha uma parte de banhado, que trabalhava com arroz irrigado, então era dividido nas equipes. As equipes que só ia pra agroflorestal, equipe que só ia pro pomar e durante as etapas do curso isso era revezado. Essa forma do trabalho era importante, porque tu conhece forma diferente, aquele que só trabalhou com o gado, que fez pesquisa sobre o gado durante aqueles 60-90

dias que ficou lá, na outra etapa, ele ia fazer outra coisa, então pra agregar na prática alguns ensinamentos na sala<sup>55</sup> (informação oral)

No mesmo sentido, o Lucas do ITEPA discorreu sobre o tempo trabalho e a produção de alimentos e as escalas de trabalho. Em suas palavras “todo o grupo tinha essas escalas que tinha que fazer no curso, era praticamente o curso que ajudava a manter ali, só tinha mulher que fazia comida, o resto nós tínhamos que ajudar o curso”<sup>56</sup> (informação oral). Além do trabalho produtivo, nesta fala o egresso enfatiza outras formas de trabalho como a limpeza das dependências da escola: alojamentos, banheiros, pátio, plenária. Isso mostra o trabalho sendo tomado em sua dimensão concreta, com valor de uso, necessário e fundamental para a produção e reprodução da espécie humana, como “um elemento formativo que desenvolve a coletividade, a organização e a cooperação” (PPC/ITEPA, 2009, p. 16).

A forma e a naturalidade com que os egressos discorreram sobre a categoria trabalho, mostrou que eles assumiram compromisso social com a instituição na qual estudavam “nós tínhamos que ajudar o curso”<sup>57</sup> (informação oral). Os estudantes tinham ciência da necessidade do trabalho, não só o trabalho produtivo, mas o necessário para que o curso se efetivasse. Eles não falaram no trabalho assalariado, do trabalho abstrato, mesmo quando se referiram ao trabalho efetivado no assentamento, na propriedade. Também na comunidade eles levavam uma forma diferente de organizar o trabalho, que era o trabalho cooperado. Nas palavras do Lucas do ITEPA o tema trabalho

Era uma das coisas que mais se debatia no curso. A questão da cooperação, bastante gente que se formou tinha uma visão muito boa sobre cooperação. [...] a piçada discutia essa questão da cooperação, só que daí tu tentava falar lá da comunidade e muita gente não dava bola, porque é difícil o pessoal entender esse lado da cooperação. E teve gente que aproveitava esse lado pra abusar daquelas famílias, eles não viam a cooperação como algo bom, eu aqui, sempre tive esse lado da cooperação, a gente sempre tenta ajudar os vizinhos e espera que os vizinhos ajudem a gente<sup>58</sup> (informação oral).

Portanto, visualizamos o trabalho tomado como elemento pedagógico, que liga o ensino com a vida, a teoria à prática, proporciona outras formas de organização que superam as relações de exploração e de dominação. Ainda que com limites de aplicação, conforme explanação do formado, foi construído, durante o desenvolvimento do curso, novas formas de

---

<sup>55</sup> ITEPA, Daniel do. Entrevista IV. Entrevista realizada por Noemi Ferreira Felisberto Pereira em 24 de junho de 2016, no município de São Miguel do Iguaçu, Paraná.

<sup>56</sup> ITEPA, Lucas do. Entrevista citada.

<sup>57</sup> ITEPA, Lucas do. Entrevista citada.

<sup>58</sup> ITEPA, Lucas do. Entrevista citada.

estabelecer relações sociais que ultrapassaram os muros escolares, chegando às famílias e às comunidades onde os egressos estão inseridos.

Enquanto no ITEPA o trabalho aparece como categoria central do processo educacional realmente trabalhado como princípio pedagógico, que possibilita: novas aprendizagens, novos costumes, novas necessidades, novas relações, no IFPR a categoria aparece muito mais como uma ideia, algo a ser buscado, perseguido. Ou seja, muito mais no âmbito da teoria. Essa proposição pode ser confirmada na fala da Melissa do IFPR

O trabalho era discutido como forma de como se dá o trabalho nos dias de hoje e como poderia ser. A gente tinha professores que falavam da questão de mão de obra, mais valia, jornada de trabalho e explicava como a agroecologia em sua ampla abrangência de temas trata o tema trabalho, pois na agroecologia o trabalho não é tratado como a relação patrão/empregado e sim como a liberdade que a prática traz às pessoas como a autonomia. A gente vê o trabalho de um modo diferente, não mais como empregados que oferecem a mão de obra e recebem em troca o salário, pois vendo como funciona a mais valia se percebe o quão explorado é o assalariado, e a agroecologia foge desse princípio<sup>59</sup> (informação oral).

De fato, a fala da egressa mostra que a categoria trabalho foi contextualizada e problematizada no interior da sala de aula do curso de Agroecologia. Ainda que no plano mais teórico, esse é um passo importante para revelar as contradições sociais advindas desse sistema social chamado capitalismo, que espolia do trabalhador a riqueza que ele produz.

Observamos, também, que os princípios da Agroecologia parecem ter mais ênfase na intermediação da discussão do trabalho no IFPR. Como a Agroecologia é baseada no respeito ao ser humano que se materializa na produção agrícola em harmonia com o meio ambiente e com o próprio homem, as formas de trabalhos defendidas são aquelas que dão autonomia ao produtor, que promove o espírito de cooperação e associação entre os produtores e, portanto, formas que questionam o trabalho sob o capital. Essa relação fica mais explícita na fala do João do IFPR

Era bem forte a discussão sobre o trabalho, do cooperativismo, do associativismo, da cooperação dos trabalhadores, isso aparecia bastante, inclusive técnicas de como organizar a associação, organizar uma cooperativa. A gente fez algumas visitas, a gente fez seminário de consumidores para discutir também com os consumidores, para nos organizarmos também. Daí nasceu a rede, inclusive, eu acho que o curso ajudou nessa parte, porque os professores também se engajaram nessa coisa

---

<sup>59</sup> IFPR, Melissa do. Entrevista citada.

da economia solidária, dos processos que a gente já fazia e ajudou fomentar isso<sup>60</sup> (informação oral).

Além da estreita ligação com os princípios da agroecologia, as discussões sobre novas formas de trabalho e as visitas de campo – que aproximou os estudantes e professores aos agricultores – que foram realizadas pelos estudantes durante o curso, mostra um resultado prático no município de Irati.

Tal fato foi muito enfatizado na fala do João do IFPR, qual seja: a criação da Rede de Economia Solidária de Irati, em 2014, que promove feiras de produtos agroecológicos; ações conjuntas entre agricultores, movimentos sociais, poder público para discutir problemas e soluções dos envolvidos; a criação de um local denominado “*Casa da Economia Solidária*” para vendas de alimentos agroindustrializados advindos de pequenos agricultores, das cooperativas e associações da região, além de produtos de artesanato.

Esse resultado das ações educativas efetivadas no IFPR tem como protagonistas os professores que se engajaram e fomentaram discussões que trouxeram outras formas de desenvolver e conceber o trabalho. Inclusive é destacado pelo egresso certo conflito dentro do IFPR com relação a atividades e discussões realizadas na instituição quando os professores traziam para o *campus* pessoas envolvidas com movimentos sociais para discutir o tema trabalho. Fica nítida a disputa de concepções no ambiente convencional de ensino. Esse debate pode ter sido mais frutífero pela aproximação dos professores do curso com o MST, seja na militância seja no assessoramento direto às unidades do movimento, conforme ponderação dos egressos do IFPR. A situação exposta mostra que é possível “contrapor-se a um modelo social mesmo ainda estando dentro dele” (MST, 2013, p. 62).

Observamos, então, a potencialidade da categoria trabalho para o ensino na perspectiva politécnica e *omnilateral*, tanto no contexto da escola convencional como no ITEPA. Todavia, estas categorias estão mais claramente evidenciadas e materializadas na forma como o PPC/ITEPA concebe o trabalho, quando o documento postula que, a partir do trabalho, desenvolvido durante o processo educativo, tanto no TE como TC, novos temas de estudos e aprofundamentos serão demandados; e quando concebe que o processo educativo associado ao trabalho promove o desenvolvimento das várias dimensões da pessoa humana. Já discorreremos na seção três que estas são categorias intrinsecamente ligadas. Dentro do princípio da totalidade, a politecnia não pode ser compreendida senão na relação com sua

---

<sup>60</sup> IFPR, João do. Entrevista citada.



concepção de trabalho como princípio educativo e formação *omnilateral* (CALDART, 2012; FRIGOTTO, 2011).

Não é demais retomar que a educação na perspectiva politécnica tem pressuposto: a relação entre ciência e o trabalho, pois aquela nasceu a partir do trabalho e das necessidades materiais do homem para produzir sua existência; a união entre trabalho manual e trabalho intelectual, uma vez que não se separa a cabeça das mãos na execução de qualquer trabalho, em outras palavras não se divide o *homo faber* do *homo sapiens*; a relação entre teoria e prática que no capitalismo tornam-se partes dissociadas.

Por isso, a categoria trabalho na sua dimensão ontocriativa é condição fundamental para efetivar a educação na perspectiva da politecnicidade que possibilita a apreensão dos conteúdos históricos e científicos que caracterizam a *práxis* humana, o trabalho humano. Esta abordagem religa o ensino e trabalho concreto, a teoria à prática, a relação necessária entre ciência e trabalho. É com esse direcionamento que poderemos recuperar a integralidade do ser humano que foi comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade em classes sociais antagônicas. Portanto, é sobre a base do trabalho que se realiza o

Desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. Exige um princípio unitário do comportamento humano, ou seja, uma coerência de atuação nas diferentes esferas da vida humana (CALDART, 2012, p. 31).

Essa dimensão de formação *omnilateral* está bem evidenciada no PPC/ITEPA, principalmente, quando descreve o perfil do egresso e as dimensões do conhecimento que o egresso precisa dominar para além da técnica. De acordo com o PPC/ITEPA (2013, p. 19) o egresso deve possuir as seguintes habilidades:

- a) Dimensão do **conhecer**: construir o conhecimento com base na teoria da *práxis* com habilidades dos conhecimentos da história e da realidade brasileira – com destaque ao desenvolvimento social do campo. Dominar os aspectos teóricos e práticos referentes à legislação da produção orgânica, dos agrotóxicos, do cooperativismo, do associativismo, da segurança no trabalho, do crédito rural, do meio ambiente. Conhecer e compreender a dinâmica das questões agrária e agrícola no Brasil, sobre tudo a situação dos sem-terra e dos pequenos agricultores;

- b) Dimensão do **conviver**: capacitação para a realização de projetos coletivos; para o trabalho cooperado; para a prática organizativa; para execução de tarefas em equipes; para a coordenação de grupos; respeito às decisões coletivas; para a resolução de conflitos; para o respeito às diferenças;
- c) Dimensão do **ser**: desenvolver e cultivar valores, convicções, sentimentos, hábitos e princípios, traduzidos em uma postura diante do trabalho, da vida, da sociedade, das pessoas, centrada no ser humano;
- d) Dimensão da **arte e da cultura**: domínio da arte e da cultura como ferramentas de conhecimento e valores sociais fundamentais na/para humanização do homem;
- e) Dimensão do **saber fazer**: domínio de habilidades técnico-pedagógicas nos campos da didática e pedagogia para desenvolver práticas educativas. Capacidade para organizar e coordenar reuniões, elaborar e arquivar documentos, fazer orçamentos, controle de gastos e prestação de contas, de utilizar equipamentos de informática, de compreender diferentes linguagens, dominar técnicas de comunicação e expressão oral, elaborar informativos, de pesquisa, de diagnosticar problemas e propor soluções, saber conceber e conduzir experimentos científicos.

Estas são dimensões que vão além da formação profissional, elas estão abarcadas na formação do educando antes da profissionalização. Elas estão inseridas numa perspectiva política de promover a educação politécnica para a classe trabalhadora e muni-los de conhecimentos de fundo para que se tornem agentes de transformação. Tanto é assim, que as competências profissionais específicas do técnico em Agroecologia do ITEPA estão delineadas de maneira pormenorizadas depois das dimensões que destacamos acima, sempre com ênfase nos princípios da agroecologia.

Já no PPC/IFPR a proposição do perfil do egresso está consubstanciada de modo diferente: está amarrada na legislação e mais ligada à profissionalização, como podemos observar do texto:

O Profissional Técnico em Agroecologia formado pelo Instituto Federal do Paraná será qualificado de acordo com as especificações da matriz curricular e preposto pelo Parecer CNE/CEB 11/2012. Do mesmo modo, esta qualificação seguirá a Resolução nº 6, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e disposições do Decreto número 5.154/2004 (PPC/IFPR, 2013, p. 9).

Esta conjectura nada revela sobre um ensino na direção da politécnica e da formação humana. Ao contrário, ela está presa na esfera da qualificação. Mesmo quando pontua pormenorizadamente as competências que se deseja para o egresso, a competência técnica aparece em primeiro nível. É o que depreendemos das prioridades que o PPC/IFPR (2013, p. 9-10) elegem para a formação do egresso:

- a) Tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação;
- b) Sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo comprometido com o desenvolvimento sustentável;
- c) Tenha formação humanística e cultural integrada à formação técnica, tecnológica e científica;
- d) Atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável;
- e) Saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes;
- f) Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos.

Não obstante aparecem aspirações que vão no sentido da educação politécnica e da formação humana como quando, por exemplo, propõe que o egresso tenha capacidade de desenvolver: visão crítica e reflexiva, atuar como agente de mudança, articular teoria e prática, respeitar as diferenças. Todavia, estas aspirações estão restritas à área de atuação do egresso, não é uma educação para transformação social.

Encontramos marcas históricas que fundamentaram a política da educação profissional. Uma educação de classe, mas da classe burguesa que se utiliza da instituição escolar convencional para mediar a formação de mão de obra para o capital. Aliás, é o que nos leva a inferir o item que preleciona o intento de que o egresso que seja capaz de se inserir no mundo do trabalho de modo comprometido com o desenvolvimento sustentável. Aqui não é outro modo de trabalho, senão o trabalho assalariado. No perfil do egresso idealizado no PPC/IFPR não é dada outra possibilidade.

Este conflito capital/trabalho no curso de Agroecologia do IFPR está manifesto, ainda, em outra passagem onde é definido como áreas de atuação do técnico em agroecologia “Instituições públicas; Privadas e do Terceiro Setor; Instituições de certificação Agroecológica; Instituições de Pesquisa e Extensão; Parques e Reservas Naturais” (PPC/IFPR, 2013, p. 10). Podemos perguntar: onde está o trabalho autônomo do agricultor e a

sua profissionalização? Ou, ainda, o trabalho em regime de cooperação? Embora a apresentação do curso aborde tais temas, o perfil do egresso é omissivo quanto a essas questões.

A perspectiva do curso do ITEPA é bem distinta. Ela tem em seu âmago a esperança de emancipar o trabalhador, de profissionalizar o próprio agricultor e os sujeitos do campo, de modo à emancipá-los das amarras do sistema capitalista. Tal visão se contrapõe à lógica de formação de técnicos do ponto de vista clássico do capital: técnico assalariado e intelectual orgânico que, no campo da agricultura, passam “receitas” e ditam regras para produção. No ITEPA “a agricultura traz desafios integrados de ser socialmente justa, ecologicamente ética e economicamente viável” (PPC/ITEPA, 2009, p. 6).

O caráter emancipador do ensino no ITEPA em contraposição ao IFPR se reflete, ainda, na participação direta dos estudantes na organização pedagógica do curso, pois no ITEPA os educandos assumiram a direção de parte significativa do processo de formação. Eles afirmaram que ajudaram a construir o PPC do curso, a repensar as ementas das disciplinas, a procurar soluções em conjunto para efetivar a proposta pedagógica do curso. Na fala do Daniel do ITEPA

Em toda etapa, por exemplo, quando iniciou o curso a gente ajudou a discutir o projeto pedagógico do curso. Então apesar de já existir um plano pedagógico tanto da instituição do movimento, quanto da escola técnica, mas nós estudávamos aquilo que já existia e opinava em cima, criticava, tirava aquilo que nós achávamos. Então sempre tinha uma discussão e quando a gente voltava do tempo comunidade, que a gente voltava para o assentamento<sup>61</sup> (informação oral).

A forma de participação dos educandos dava-se de duas formas diferentes: Ora com o grupo todo, ora com representantes dos estudantes separados em grupos chamados de Núcleos de Base (NB). As discussões com o grupo todo de estudantes ocorriam na apresentação das ementas das disciplinas quando os educandos voltavam do TC. Outras questões mais amplas do processo pedagógico em geral eram discutidas por meio dos NB, formados a partir da divisão da turma em seis grupos de 10 alunos. Os grupos tinham representantes junto à coordenação pedagógica, na qual os discentes se faziam ouvir, participando diretamente da gestão do processo educativo. O Lucas do ITEPA explica como se materializou isto:

---

<sup>61</sup> ITEPA, Daniel do. Entrevista citada.

Na verdade, como nós tínhamos os grupos, que era os NB. [...] Eram grupos de alunos, que era dividido. Um NB com 10 pessoas, então, tínhamos seis NB por causa das 60 pessoas. Daí cada NB tinha seu coordenador e ali eles faziam a discussão junto com a equipe pedagógica e depois repassava para quem não participou da discussão, a coordenação era o que formava a organização do curso em si, o que estava errado, certo, o que podia melhorar, [...] se os NB achava que podia melhorar, iam à reunião e discutia naquela coordenação, mas era tudo, praticamente, discutido<sup>62</sup> (informação oral).

Essa participação direta dos educandos na construção do curso que foi desenvolvido no ITEPA está balizada nos princípios da auto-organização dos estudantes e na gestão democrática que propicia aos educandos “vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social” (MST, 1996, p. 173).

Essa forma de gerir o processo educacional dá ao aluno a possibilidade de aprender a discutir, a liderar, a respeitar decisões tomadas em conjunto, a tomar posições, a avaliar, a ouvir e ser ouvido. Ou seja, está orientada para formação que compreende as várias dimensões da pessoa humana, não é só o aprendizado restrito da técnica e da escolarização.

Já no IFPR, a participação dos alunos no processo de gestão do ensino foi/é limitada. Não encontramos no PPC delineamentos que propusessem isso: quando perguntamos aos egressos sobre a participação deles no curso, as respostas se restringiram à organização de temas em sala de aula e eventos.

O curso nos dava muita liberdade de escolher em que participar, dava os temas de trabalho em sala de aula e a partir disso nos organizávamos para levar os temas para outras comunidades. Um exemplo foi uma feira de sementes organizadas por nós alunos, onde o tema do trabalho era a organização de trabalhos em comunidade e resolvemos levar isso para fora da sala de aula, funcionava mais ou menos assim, colocávamos em prática a discussão dos temas<sup>63</sup> (informação oral).

Aqui vemos, novamente, que era uma postura do educador, uma forma de fugir aos limites impostos pela organicidade do ensino na esfera da instituição convencional de ensino, conforme observamos na fala do João do IFPR

O que havia de mais forte, era a metodologia de desenvolver o curso. Os professores sempre perguntavam, não todos, mas tinha vários que perguntavam, assim, porque se discutia muito Paulo Freire dentro da sala, então você acabava entrando nessa metodologia de escutar, do diálogo, de acordos, do professor não chegar e impor. Pelo menos, eu achei, daí essa questão da metodologia, eu achei que foi uma coisa, mais discutida, o resto

<sup>62</sup>ITEPA, Lucas do. Entrevista citada.

<sup>63</sup>IFPR, Melissa do. Entrevista citada.

já estava lá na grade já e eram boas mesmo as disciplinas, então a gente acabou não discutindo muito sobre<sup>64</sup> (informação oral).

Mesmo que de forma limitada, parte dos educadores do curso de Agroecologia do IFPR buscava dar voz aos alunos e fazê-los participar de alguma forma da organização do processo pedagógico em sala de aula. Entretanto, na esfera macro como: a confecção dos objetivos do curso, o perfil do egresso, da composição da estrutura curricular, nada os alunos podiam ou tinham espaço para opinar.

Outro ponto que julgamos essencial para a formação no sentido da politecnicidade e da formação humana se revela na estrutura curricular dos cursos. Encontramos uma gama de disciplinas diferenciadas na parte relativa à área das Ciências Agrárias, conforme figura 5:

IFPR	ITEPA
Criação animal I; Desenho técnico e topografia; Introdução à agroecologia; Tópicos em agroecologia; Criação animal II; Ecologia e manejo da agrobiodiversidade; Recursos hídricos, irrigação e drenagem; Solos I; Criação animal III; Cultivos de base ecológica; Manejo ecológico de organismos espontâneos; Solos II; Agroindústria familiar; Cultivos de base ecológica II; Economia e comercialização da produção agroecológica; Máquinas e mecanização agrícola (PPC/IFPR, 2013, p. 20-21).	Introdução à agroecologia; Agricultura geral; Dimensão biológica da Agricultura; <b>Planejamento e gestão de sistemas agrários;</b> Manejo dos recursos naturais e conservação da biodiversidade; Uso e manejo do solo; Olericultura e plantas medicinais; Fruticultura; Produção animal; Produção e manejo Florestal; Engenharia Agrícola; <b>Cooperação agrícola e processamento da produção;</b> <b>Administração Rural;</b> Métodos e técnicas de pesquisa (PPC/ITEPA, 2009, p. 33-34).

Figura 5: Quadro comparativo dos componentes Curriculares dos cursos de Agroecologia IFPR e ITEPA (Grifos nosso)

Fonte: Autoria própria.

<sup>64</sup> IFPR, João do. Entrevista citada.

As disciplinas específicas contempladas na grade curricular do curso de Agroecologia do ITEPA parecem muito mais ligadas à realidade do camponês e à formação de agricultores, a exemplo de fruticultura e plantas medicinais. Ademais, algumas disciplinas que destacamos no quadro acima contemplam ensinamentos relacionados à gestão, à administração, ao planejamento das atividades rurais que, em nossa análise, une o trabalhar com o cérebro e com as mãos, contribuindo para o desenvolvimento pleno do ser humano (CALDART, 2012).

Enquanto a estrutura curricular do curso de Agroecologia do ITEPA parece estar mais direcionada a formação integrada entre o fazer e o pensar, que conseqüentemente dá ao educando elementos para ser autônomo, a estrutura curricular do curso de Agroecologia do IFPR está mais propícia à formação do técnico convencional para o mercado de trabalho. A grande maioria das disciplinas específicas delineadas na estrutura pedagógica é de cunho instrumental, o que pode inviabilizar o ensino na perspectiva da politecnia, separando a prática da teoria que a sustenta.

Portanto, existe um risco muito maior na esfera convencional de ensino profissional – mesmo na modalidade integrada – de privar o educando de se apropriar de todas as bases científicas que envolvem a produção agroecológica. Dito de outra forma, a depender da abordagem do componente curricular em sala de aula, a profissionalização do estudante do IFPR se efetivará como um treinamento, uma preparação para o mercado de trabalho, tal qual preleciona o perfil do egresso.

Ainda analisando a estrutura curricular dos cursos, observamos outras disciplinas desenvolvidas no ITEPA que clarificam para quem e para que o curso foi pensado. São elas: Cultura Brasileira, Comunicação Rural, Psicologia social, Economia Política. Consubstanciadas no princípio dos conteúdos formativos e socialmente úteis, elas têm a potencialidade de externalizar interesses sociais e posições políticas que contrapõem a educação na ótica capitalista. Logo, estes componentes curriculares são pensados para municiar o educando/agricultor/trabalhador de conhecimentos necessários ao “descortinamento” das contradições do capitalismo. Isto é fundamental para uma educação que pretende formar agentes de transformação social.

Tal transformação não está posta no contexto convencional de ensino, uma vez que documentalmente o PPC/IFPR se revela de forma contraditória: ora deixa claro que a formação vai em busca de atender a necessidade de mão de obra para o capital, e, portanto, a formação segue a perspectiva histórica da educação profissional como formação estreita e

disciplinadora para o mercado de trabalho; ora coloca como fundamental a formação na perspectiva do ensino politécnico e formação humana concebendo a categoria trabalho como elemento mediador que permite apreender a ciência, a cultura e a tecnologia, o que, no entanto, fica mais no âmbito da previsão, da teoria, do que da efetivação.

Nesse sentido, a relação com o mundo do trabalho estabelecida no PPC/IFPR segue na vertente histórica a favor do capital. Todavia, aparece no desenvolver das atividades educativas o papel central da classe trabalhadora para efetivar a educação para “além do capital”. Isso porque, mesmo em um ambiente amarrado pelo delineamento que o Estado propõe, os educadores com pertencimento de classe tencionaram a forma social posta e propondo outras formas de organização social com vistas à justiça social.

Inserida no polo antagônico ao capital, está o delineamento que o PPC/ITEPA pautou para o curso de Agroecologia. A forma organizativa, os sujeitos envolvidos, a centralidade da categoria trabalho promovem um ensino na direção da educação politécnica e da formação humana que não se esgota na formação para o trabalho. Ao contrário, confronta “um modo de vida, com todas as dimensões da *práxis* social, que tem sua base no trabalho, em seu sentido geral de atividade humana criadora” (CALDART, 2012, p. 34). Essa perspectiva possibilita superar a dualidade que historicamente marca a educação profissional, unindo a concepção e a execução, a ciência e o trabalho. Requisitos fundamentais para revelação das contradições capital e trabalho.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Para tu viver em sociedade, precisas de educação. Para tu montar uma sociedade, precisas do trabalho.*

Daniel ITEPA<sup>65</sup>

*O trabalho deve trazer satisfação, sustento e realização para quem o faz e não apenas gerar dinheiro para pagar contas e comprar alimentos.*

Melissa do IFPR<sup>66</sup>

Os textos em epígrafes, proferidos pelos sujeitos dessa pesquisa, mostram a dimensão que o trabalho tem para a sociedade; é partir dele que se desenvolve e se organiza o sistema social. Enquanto elemento estruturante, o trabalho tem um papel determinante na educação, em especial a educação profissional. A depender da forma como essa categoria é concebida no ensino teremos uma educação alienante, que busca reproduzir e potencializar o capital, ou emancipatória, centrada no desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões.

É o que Leandro Konder – referenciado por Frigotto 2005 – já prescrevera: “não há sociedade sem trabalho e sem educação.” Daí a importância que essa dissertação deu ao estudo da relação capital e trabalho no Ensino Médio Integrado, tendo como delimitação a análise comparativa dos cursos de Agroecologia integrado ao Ensino Médio no contexto convencional – IFPR – e no Assentamento Companheiro Antônio Tavares – ITEPA, curso este orientado pelos princípios pedagógicos do MST. A problematização central foi investigar como as categorias trabalho, ensino politécnico e formação humana se apresentam.

Para tanto, partimos da realidade concreta do Ensino Médio Integrado à Educação profissional no Brasil e suas mediações com a estrutura econômica produtiva e passamos pela análise da relação que o sistema social tem com a educação e com a categoria trabalho. Entendemos que essa realidade é resultado de múltiplas determinações, e, por isso procuramos compreendê-la na perspectiva da totalidade, desconstruindo-a e recompondo-a de modo a esclarecer as determinações e contradições que envolvem nosso objeto.

Essas discussões iniciaram ainda na introdução e foram aprofundadas teoricamente na seção dois, quando problematizamos a instituição do capitalismo como um processo de

---

<sup>65</sup> ITEPA, Daniel do. Entrevista citada.

<sup>66</sup> IFPR, Melissa do. Entrevista citada.

transformações histórico-sociais que deu origem a novas formas de organização do poder no Estado, na economia e na sociedade. Vimos que a contradição própria do capitalismo é o caráter social da produção e a apropriação dos frutos dessa por alguns poucos membros da sociedade: os capitalistas.

Nesse sistema hegemônico, a exploração do homem pelo próprio homem, a divisão do trabalho, a alienação, a propriedade privada, a transformação da força de trabalho em mercadoria, a concorrência entre capitais, a existência de intermediários financeiros são características que dividem a sociedade em classes – burgueses e trabalhadores – e afetam decisivamente o mundo do trabalho e da educação.

Isso porque o trabalho sob o capital se torna abstrato, uma mercadoria estranhada e fetichizada. O trabalho é coisificado e, assim, acaba por esconder as dimensões sociais nele implicado, operando uma ruptura entre o sujeito que produz e o produto de sua atividade. Ou seja, no capitalismo, o trabalho perde sua centralidade enquanto valor de uso, enquanto trabalho concreto propiciador da existência humana – que sintetiza na *práxis* o fazer e o pensar, trazendo em si o princípio educativo.

Aí está o eterno conflito capital e trabalho na sociedade capitalista, que perpassa a educação, dada sua função mediadora com o sistema social. Presa na materialidade do modo de produção capitalista, em que o trabalho perde sua essência ontológica e torna-se mercadoria, a educação também acaba por ser reduzida a preparação para o mercado de trabalho e passa a ser submissa às necessidades da reprodução capitalista.

Portanto, o movimento do capital é contraditório, uma vez que impulsiona o desenvolvimento da ciência, do sistema produtivo e, ao mesmo tempo, demanda tipos de educação diferentes: uma para os intelectuais orgânicos do capital e outra para a grande massa dos trabalhadores. Eis a origem de uma educação dual que foi problematizada na seção três.

Vimos que a dualidade instalada no sistema educacional e, especificamente na modalidade da educação profissional, teve raízes no ensino moralizante e na assistência social e, posteriormente, na necessidade de formação de trabalhadores para a indústria nascente. Conforme bem pondera Ciavatta (2009), a problemática suscitada desde o início do século XX era a disciplina para o trabalho e pelo trabalho para manutenção da ordem social vigente, buscava-se a formação de indivíduos submissos e produtivos para produção capitalista.

No ideal capitalista, portanto, o ensino é orientado à praticidade, à profissionalização estreita que atenda às demandas imediatas do mercado de trabalho assalariado, em outras palavras, do capital. É aqui que se instala a mediação que o trabalho tem para com o sistema

social e o processo de escolarização. Nessa perspectiva, a educação é classista e fundamentada no trabalho abstrato que impede uma formação na perspectiva da emancipação do gênero humano, da educação politécnica.

Isso porque para o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano é fundamental a apropriação do patrimônio material e espiritual acumulado pela humanidade em cada tempo histórico (TONET, 2006). Todavia, a formação humana e a educação na perspectiva da politécnica são negadas quando o ensino é vinculado ao trabalho sob sua forma abstrata, que dissocia trabalho manual e intelectual separando o trabalho daquilo que está contido nele: a ciência e a tecnologia.

Muito diferente é uma educação calcada no polo trabalho enquanto dimensão ontocriativa, pois a função mediadora da categoria trabalho não está restrita à resposta aos fatores econômicos, antes tem a compreensão de que ele é o fundamento do ser social. Ele é a atividade que sintetiza e unifica, numa prática dialética, o material e o espiritual, ou, o fazer e o pensar, que “corresponde à plenitude do desenvolvimento humano”. (CALDART, 2012, p. 31).

Conforme problematizamos ao longo da dissertação, a relação entre a educação e trabalho nessa vertente é fundamental para a instrumentalização da classe trabalhadora na luta por outro sistema social de produção, em que seja justa a divisão social do trabalho. Esse é o eixo basilar da educação, em todas as suas modalidades, na direção da politécnica e da formação humana: a união do ensino ao trabalho concreto, a ligação entre teoria e prática e, por conseguinte, ciência e trabalho.

É por meio da abordagem dada à categoria trabalho na educação que o educando, pode, enquanto indivíduo singular, constituir-se membro do gênero humano. Por isso mesmo “todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano” (TONET, 2006, p. 3).

Vimos que esse é o debate dos educadores que defendem um sistema de educação unitário e, também, do MST – mesmo com suas especificidades nas questões do campo. Ambos lutam por uma educação profissional pautada: na necessidade de integralidade da formação, ou de não dissociação entre trabalho manual e intelectual; o ensino pelo trabalho em sua dimensão concreta e ontológica; a formação que interesse a classe trabalhadora e não ao capital; a visão da totalidade no processo de formação; o ensino na direção da politécnica e da formação humana.

Nesse sentido, verificamos que, em que pese haver certa harmonia nos anseios dos educadores que defendem um sistema educacional público unitário, tais aspirações são limitadas pelas amarras contidas nas políticas educacionais do Estado, que estão delineadas pelos ideais capitalistas, foi o que vimos, principalmente, na década de 90.

Igualmente, constatamos que, muito embora tenham ocorrido mudanças significativas a partir de 2004 – com maior acesso da classe trabalhadora à educação profissional; pela expansão e interiorização da Rede Federal de Ensino; pelas políticas de cotas; por viabilizar a integralização curricular entre o ensino técnico e propedêutico – a prática educacional não se efetiva plenamente na direção do ensino politécnico e *omnilateral*, conforme apurado nesta pesquisa.

Já o MST, em razões de ter entre seus propósitos a opção política de transformar essa sociedade de classes excludente, por gozar de maior autonomia na organização da prática pedagógica, materializa uma educação na direção da emancipação do gênero humano, visando a valorização da classe trabalhadora numa abordagem crítica da realidade. O MST tem o trabalho na sua dimensão concreta como eixo basilar da educação, isso é fundamental para a educação na perspectiva da politecnicidade e da formação humana.

Assim, observamos, nas seções quatro e cinco, a dicotomia entre a educação da instituição convencional de ensino e a educação no MST, pois aquela tende a um ensino voltado às necessidades de perpetuação do capital e, portanto, de subordinação do trabalhador ao mercado, esta busca uma educação para emancipação do trabalhador se instalando em polo antagônico do capital.

Percebemos também, no decorrer da pesquisa, que a transformação desse sistema social e excludente que vivemos não está plenamente colocada no contexto convencional de ensino, pois este representa uma síntese de contradições. O PPC/IFPR se revela de forma conflitante: ao mesmo tempo em que propala que o curso de Agroecologia visa suprir a necessidade de mão de obra para o capital, o concebe como indispensável à formação humana e politécnica. Ademais, embora, considere a categoria trabalho como um meio para compreender a ciência, a cultura e a tecnologia, isso fica apenas no campo teórico, revelando uma perspectiva histórica da educação profissional mais tendente aos ideais do capital.

Todavia, tal discrepância é amenizada pela abordagem feita por alguns professores em sala de aula, que, conforme relatos dos sujeitos da pesquisa, desenvolveram/vem suas atividades procurando descortinar esta sociedade classista, dando ênfase à categoria trabalho na sua dimensão ontocriativa.

Daí depreendemos que a escola convencional pode ser um dos espaços possíveis de transformação, pois nela emerge a luta de classes que tenciona a forma social posta. Por isso a luta por uma sociedade justa, para que todos tenham acesso à educação numa perspectiva emancipadora é necessária, mesmo estando dentro da ordem. É o que leciona Tonet (2006, p. 19) “a luta pela criação de uma sociedade plenamente emancipada se desenvolve em condições adversas. Contudo, as alternativas existem, já que o capital não pode exercer um domínio absoluto sob pena de se autodestruir.”

Nesse contexto, não se pode olvidar que os cursos são centrados na matriz agroecológica e não no modelo hegemônico do agronegócio. Motivo pelo qual incute em todo ambiente de organização e prática dos cursos princípios contra hegemônicos, pois, conforme discurremos anteriormente, a Agroecologia é uma proposta que coloca o gênero humano no centro da produção e, ao mesmo tempo, propõe formas de trabalho e visão de mundo diferentes como o trabalho cooperado, a diversificação da produção, a interação entre campo e cidade. São características próprias que estão presentes em ambas as instituições pesquisadas, embora com intensidades diversas.

Vimos que, no PPC/ITEPA, além da matriz agroecológica, os princípios educacionais do MST trazem para o curso elementos como a opção política de lutar por uma sociedade justa; a organização pedagógica coletiva; a participação dos sujeitos envolvidos; a realidade como base da produção do conhecimento; a centralidade da categoria trabalho na sua dimensão ontológica que une concepção e execução, ciência e trabalho, teoria e prática.

Isso nos leva a concluir que o curso de Agroecologia ITEPA está direcionado à educação para “além do capital” e, por conseguinte, está voltado à perspectiva da politécnica – que consiste em dar ao estudante os fundamentos da ciência ligando ensino e trabalho produtivo – e da formação humana, que é voltada para todas as dimensões que envolvem o ser humano.

A realidade apreendida nessa pesquisa mostrou que mesmo no ambiente convencional, amarrado pelos delineamentos do Estado, a educação pode descortinar esta sociedade classista que vivemos e pode ir mais longe: instrumentalizar o educando para lutar por outro sistema social, contribuindo para que ele próprio seja emancipado – construindo sua própria história, a exemplo das manifestações estudantis<sup>67</sup> ocorridas recentemente por meio das ocupações das instituições escolares. Constatamos que os avanços no âmbito da política

---

<sup>67</sup> O Movimento de Ocupação das Escolas das escolas públicas pelos secundaristas em 2015 e 2016. Este externalizou uma forma de protesto contra várias modificações no âmbito das políticas sociais, principalmente, a reforma do ensino médio.

de educacional convencional, mesmo que limitados, podem estar em perigo diante da “Reforma do Ensino Médio” proposta pela Medida Provisória nº 746, em setembro de 2016, e convertida na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Assim, restam ainda inquietações: estariam às proposições dessa reforma voltadas à reafirmação da hegemonia do capitalismo? Seria uma espécie de vingança contra as poucas conquistas alcançadas no âmbito das políticas educacionais, principalmente aquelas direcionadas à profissionalização de nossos jovens? Mas essa é uma discussão futura!

## 7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jalcione. **Por um novo sentido à prática da agricultura.** In: ALTIERI, Miguel. Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5. Ed. UFRGS, 2008.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável.** 5. Ed. UFRGS, 2008.

ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. **Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje.** In: ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. Para Compreender a Ciência - Uma perceptiva histórica. São Paulo: Educ, 1996.

\_\_\_\_\_. **O pensamento exige método, o conhecimento depende dele.** In: ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. Para Compreender a Ciência - Uma perceptiva histórica. São Paulo: Educ, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 9ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.) **A dialética do trabalho II: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito.** In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (orgs). Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Expansão da Rede Federal. Disponível em <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 30 de abril de 2016.

BRASIL. MEC. PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Lei nº 12.513 de 26/10/2011. Institui o PRONATEC. Disponível em: <[http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei\\_12513.pdf](http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei_12513.pdf)>. Acesso em 10/08/2015.

CALDART, Roseli Salete. Seminário: **Educação Politécnica e Agricultura Camponesa**. In CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs). Caminho para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo**. In CALDART, Roseli Salete (Org). Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, jan/jun 2003.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1987.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação**. Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 3-8. 1999.

CIAVATTA, Maria. **Do espaço da fábrica para o espaço da escola (I): Introdução a uma história fotográfica**. In. CIAVATTA, Maria (coord.). Memória e Temporalidades do trabalho e da educação. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, CNPq, 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DALAROSA, Adair Ângelo. **Globalização, Neoliberalismo e a Questão da Transversalidade**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçados, SC: UnC, 2001. – (coleção educação contemporânea).

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. 6ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.



FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FARIA, José Henrique de. **Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade**. In: Práticas da Interdisciplinaridade no ensino e pesquisa. PHILIPPI JR., Arlindo; FERNANDES, Valdir (Org.). São Paulo, Manole, 2015, p. 91-135.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FIORI, José Luis. **Neoliberalismo e políticas públicas**. In: FIORI, J. L. Os moedeiros falsos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões metodológicas sobre estudos comparados. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES-UNICAMP, ano 21, v. 72, p. 197-230, ago. 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. In CALDART, Roseli Salete (Org). Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In. **Ideação**. Foz do Iguaçu/PR, v.10, n.1, 2008.

\_\_\_\_\_. **Prefácio**. In CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Henrique; DAROS, Diana. Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, jan/abr. 2011, v. 16 n.46.

\_\_\_\_\_. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio**. In: Gaudencio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Raimundo (Orgs). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Omnilateral.** CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Politécnica.** CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**, Educ. Soc., Campinas, out. 2005 vol. 26, n. 92.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: GENTILI, Pablo.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Gloria. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo, Loyola, 2009.

GORENDER, Jacob. **Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro.** In STEDILE, João Pedro (Org). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. **Apresentação.** In MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais. O princípio educativo.** In: Cadernos do cárcere. Vol. 2. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Homens ou máquinas.** In: GRAMSCI, Antônio. Escritos políticos. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IASI, Mauro Luis. **Processo de Consciência.** São Paulo: CPV, 1999.

\_\_\_\_\_.O problema da emancipação Humana. In **Plural**. São Paulo, V. 9. 2º sem. 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 28ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas de Estado neoliberal**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKÁCS, George. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. In: Congresso Filosófico Mundial. Viena, 1968.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola: uma categoria em construção**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã (I – Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Ensino Médio Integrado**. Curitiba-São Miguel do

Iguaçu, 2009.

\_\_\_\_\_. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia - Forma de oferta Integrada ao Ensino Médio Integrado**. Irati, 2013.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Princípios da educação no MST – 1996. Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos – 1990-2011. *In Caderno de Educação n. 13*. São Paulo: Iterra, ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Nossa Luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos – 1990. Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos – 1990-2001. **Caderno de Educação nº 13**. São Paulo: Iterra, ago, 2005.

\_\_\_\_\_. **Seminário: Formação para o trabalho nos Assentamentos 20 anos do curso Técnico em Cooperativismo (TAC) – 2013**. In CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs). Caminho para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

\_\_\_\_\_. **Seminário sobre o Ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo - 2014**. In CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs). Caminho para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

\_\_\_\_\_. **Seminário: Educação Politécnica e Agricultura Camponesa – 2012**. In CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs). Caminho para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MOLINA, Mônica C; ROCHA, Maria Izabel Antunes. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOTAÑO, Carlos; DURIGETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo, Cortez, 2010.

PEDRON, Simone Tatiana. **A Educação no MST: As experiências Educativas no Centro de Formação do Assentamento Antônio Companheiro Tavares-PR, 1998-2012**. 2012. 151 pp. Dissertação: Mestrado em História – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Trad. FILHO, Daniel Aarão Reis. **Fundamentos da escola**

**do trabalho.** 6ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a escola politécnica.** Trad. LAZAREV, Alexey; FREITAS, Luiz Carlos. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações.** Edição Revista e Atualizada, aprovada pela Portaria INCRA/P/nº 19 de 15 de janeiro de 2016, Brasília.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio Integrado.** Disponível em [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em: 16 maio de 2016.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação.** In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. Capitalismo, trabalho e educação. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, Histered, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação política.** 40ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. In **Ideação.** Foz do Iguaçu/PR. V. 8, nº 9, 2006.

VIEIRA, Antonio Rufino. A filosofia marxiana uma análise das teses de Marx sobre Feuerbach. In: **Princípios: Revista de Filosofia.** Natal, v.3, n.4, 1996.

**APÊNDICE – Roteiro de entrevista**

1. Quando você concluiu o Ensino Médio Integrado ao curso de Agroecologia?
2. Durante seu curso você realizou estágios? Como foram desenvolvidos? Que ensinamentos as práticas de estágios trouxe para sua vida?
3. O tema trabalho entrava de algum modo nas discussões em classe? Se sim, como?
4. Você como estudante participava de alguma forma da organização do curso? Como?
5. A partir de seus estudos como você definiria os conceitos trabalho, sociedade e educação?
6. Qual a influencia ou vantagens que este curso trouxe para sua vida social e profissional?

### ANEXO A – Estrutura curricular do curso de agroecologia ITEPA

ÁREAS DE CONHECIMENTO	UNIDADE DIDÁTICA							
ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Literatura, comunicação e expressão.							
	Comunicação rural							
	Língua estrangeira							
	Artes e cultura							
	Educação Física							
	Cultura Brasileira							
Tempo Escola – TE	I	II	III	IV	V	VI	VII	Total
Carga Horária do TE	170	150	150	140	140	0	0	<b>750</b>
ÁREAS DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS.	Física							
	Química							
	Matemática							
	Biologia							
	Ecologia e ecossistemas							
	Meteorologia e climatologia							
Tempo Escola – TE	I	II	III	IV	V	VI	VII	Total
Carga Horária do TE	160	140	130	130	100	90	0	<b>750</b>
ÁREAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Filosofia							
	Ética							
	História							
	Geografia							
	Sociologia							
	Psicologia social							
	Economia Política							
	Direito e legislação							
Tempo Escola – TE	I	II	III	IV	V	VI	VII	Total
Carga Horária do TE	70	50	50	50	70	100	110	<b>500</b>
ÁREA DAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Introdução a agroecologia							
	Agricultura geral							
	Dimensão Biológica da Agricultura							
	Planejamento e gestão de sistemas agrários							
	Uso e manejo de solo							
	Manejo dos recursos naturais e conservação da biodiversidade							
	Grandes culturas regionais							
	Olericultura e plantas medicinais							
	Fruticultura							
	Produção animal							
	Produção e manejo florestal							
	Engenharia agrícola							
	Cooperação agrícola e processamento da produção							
	Administração rural							
	Métodos e técnicas de pesquisa							
Tempo Escola – TE	I	II	III	IV	V	VI	VII	Total
Carga Horária do TE	0	60	70	80	80	200	280	<b>770</b>
ÁREA DE ENSINO: PRÁTICA PROFISSIONAL – TEMPO COMUNIDADE	Prática de campo							
	Ler e elaborar resenha de quatro livros							
	Elaborar relatórios							
	Elaborar projetos							
	Desenvolver a comunicação rural							
Tempo Comunidade – TC	I	II	III	IV	V	VI	VII	Total
Carga Horária do - TC	90	90	90	90	90	90	90	<b>630</b>
<b>TOTAL CH – TE + TC</b>	<b>490</b>	<b>490</b>	<b>490</b>	<b>490</b>	<b>480</b>	<b>480</b>	<b>480</b>	<b>3.400</b>

## ANEXO B – Estrutura Curricular do curso de Agroecologia IFPR

<b>1ª série</b>			
<b>Componentes curriculares</b>	<b>Aulas Sem.</b>	<b>Hora Aula</b>	<b>Hora Relógio</b>
Artes I	2	80	67
Biologia I	2	80	67
Filosofia I	1	40	33
Física I	2	80	67
Geografia I	2	80	67
História I	2	80	67
Língua Inglesa I	2	80	67
Língua Portuguesa I	3	120	100
Matemática I	3	120	100
Química I	2	80	67
Sociologia I	1	40	33
Criação animal I	2	80	67
Desenho técnico e topografia	2	80	67
Introdução a agroecologia	2	80	67
Tópicos em Agroecologia	2	80	67
<b>Nº de componentes curriculares</b>	<b>15</b>		
<b>Total semanal</b>	<b>30</b>		
<b>Total Anual</b>		<b>1200</b>	<b>1003</b>

<b>2ª série</b>			
<b>Componentes curriculares</b>	<b>Aulas Sem.</b>	<b>Hora Aula</b>	<b>Hora Relógio</b>
Biologia II	2	80	67
Educação Física I	2	80	67
Filosofia II	1	40	33
Física II	2	80	67
Geografia II	2	80	67
História II	2	80	67
Língua Inglesa II	2	80	67
Língua Portuguesa II	3	120	100
Matemática II	3	120	100
Química II	2	80	67
Sociologia II	1	40	33
Criação animal II	2	80	67
Ecologia e manejo da agrobiodiversidade	2	80	67
Recursos hídricos, irrigação e drenagem	2	80	67
Solos I	2	80	67
<b>Nº de componentes curriculares</b>	<b>15</b>		
<b>Total semanal</b>	<b>30</b>		
<b>Total Anual</b>		<b>1200</b>	<b>1003</b>



<b>3ª série</b>			
<b>Componentes curriculares</b>	<b>Aulas Sem.</b>	<b>Hora Aula</b>	<b>Hora Relógio</b>
Artes II	2	80	67
Biologia III	2	80	67
Filosofia III	1	40	33
Física III	2	80	67
Geografia III	2	80	67
História III	2	80	67
Língua Espanhola I	2	80	67
Língua Portuguesa III	3	120	100
Matemática III	3	120	100
Química III	2	80	67
Sociologia III	1	40	33
Criação Animal III	2	80	67
Cultivos de base ecológica	2	80	67
Manejo ecológico de organismos espontâneos	2	80	67
Solos II	2	80	67
<b>Nº de componentes curriculares</b>	<b>15</b>		
<b>Total semanal</b>	<b>30</b>		
<b>Total Anual</b>		<b>1200</b>	<b>1003</b>

<b>4ª série</b>			
<b>Componentes curriculares</b>	<b>Aulas Sem.</b>	<b>Hora Aula</b>	<b>Hora Relógio</b>
Biologia IV	2	80	67
Educação Física II	2	80	67
Filosofia IV	1	40	33
Física IV	2	80	67
Língua Espanhola II	2	80	67
Língua Portuguesa IV	3	120	100
Matemática IV	3	120	100
Química IV	2	80	67
Sociologia IV	1	40	33
Agroindústria familiar	2	80	67
Cultivos de base ecológica II	3	120	100
Economia e comercialização da produção agroecológica	2	80	67
Máquinas e mecanização agrícola	2	80	67
TCC	3	120	100
<b>Nº de componentes curriculares</b>	<b>15</b>		
<b>Total semanal</b>	<b>30</b>		
<b>Total Anual</b>		<b>1200</b>	<b>1002</b>

## ANEXO C – Relatório do pedido realizado junto ao MEC relativo aos documentos do curso de Agroecologia IFPR

### Dados do Pedido

Protocolo	23480014637201518
Solicitante	Noemi Ferreira Felisberto Pereira
Data de abertura	01/10/2015 16:16
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prazo de atendimento	03/11/2015
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de recebimento da resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Projeto Político Pedagógico e ementas dos componentes curriculares do Curso Técnico em Agroecologia na modalidade integrada.
Detalhamento	Em virtude de estudo, solicito o Projeto Político Pedagógico e ementas dos componentes curriculares do Curso Técnico em Agroecologia na modalidade integrada que é ofertado no IFPR, Campus de Irati. Se for possível, também gostaria de receber outros documentos relativos ao curso mencionado como: Folders, apresentação, entre outros.
	Att.
	Noemi Ferreira

### Dados da Resposta

Data de resposta	03/11/2015 15:57
Tipo de resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	Segue PPC de Agroecologia em anexo.
	Att.,
	Professor Osmar Ansbach

### Classificação do Pedido

Categoria do pedido	Educação
Subcategoria do pedido	Educação profissional e tecnológica
Número de perguntas	1

### Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
01/10/2015 16:16	Pedido Registrado para o Órgão IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	SOLICITANTE
21/10/2015 16:44	Pedido Prorrogado	MEC – Ministério da Educação/IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
03/11/2015 15:57	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

## ANEXO D – Relatório do pedido realizado junto ao MEC relativo aos documentos do curso de Agroecologia ITEPA

Dados do Pedido	
Protocolo	23480018481201544
Solicitante	Noemi Ferreira Felisberto Pereira
Data de abertura	18/12/2015 11:25
Órgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Órgão Vinculado Destinatário	IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prazo de atendimento	11/01/2016
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de recebimento da resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Cópia do Projeto Político Pedagógico e das ementas das disciplinas do curso Agroecologia na modalidade Ensino Médio Integrado- via PRONERA - no Assentamento Antonio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguaçu/PR.
Detalhamento	Em virtude de estudo, solicito Convênio feito entre IFPF/PR-IN CRA para oferta de curso de Agroecologia na modalidade Ensino Médio Integrado no Assentamento Antonio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguaçu/PR, realizado no Instituto Técnico e Educacional de Pesquisa da Reforma Agrária, no período estimado de 2012-2014. O foco principal são dos documentos pedagógicos que compõem o processo como o Projeto Político Pedagógico e ementas dos componentes curriculares do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Agroecologia. Por informações preliminares o convênio foi feito pelo IFPR da Lapa que na época era Escola Técnica da UTFP.

Dados da Resposta	
Data de resposta	11/01/2016 10:33
Tipo de resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	Prezada,  Segue a resposta em anexo.

Classificação do Pedido	
Categoria do pedido	Educação
Subcategoria do pedido	Educação profissional e tecnológica
Número de perguntas	1

Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
18/12/2015 11:25	Pedido Registrado para o Órgão UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná	SOLICITANTE
18/12/2015 11:53	Pedido Reencaminhado para o Órgão IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	MEC – Ministério da Educação/UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
11/01/2016 10:33	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

## ANEXO E – Relatório do pedido realizado junto ao INCRA relativo aos documentos do curso de Agroecologia ITEPA

Dados do Pedido	
Protocolo	54800001703201553
Solicitante	Noemi Ferreira Felisberto Pereira
Data de abertura	17/12/2015 08:44
Orgão Superior Destinatário	MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
Orgão Vinculado Destinatário	INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Prazo de atendimento	06/01/2016
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de recebimento da resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Convênio feito entre IFPF/PR-INCRA para oferta de curso de Agroecologia na modalidade Ensino Médio Integrado no assentamento Antonio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguaçú/PR. O foco principal são dos documentos pedagógicos que compõem o processo.
Detalhamento	Em virtude de estudo, solicito cópia do Convênio feito entre IFPF/PR-INCRA para oferta de curso de Agroecologia na modalidade Ensino Médio Integrado no Assentamento Antonio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguaçú/PR, realizado no Instituto Técnico e Educacional de Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA), no período estimado de 2012-2014. O foco principal são dos documentos pedagógicos que compõem o processo como o Projeto Político Pedagógico e ementas dos componentes curriculares do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia.
	Att.

**Dados da Resposta**

Data de resposta	29/02/2016 11:32
Tipo de resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	<p>Prezada Senhora</p> <p>Em atenção ao pedido de informação registrado sob o Protocolo nº 54800001703201553. Informamos que segue abaixo retorno da regional responsável com as informações solicitadas. No entanto conseguimos enviar por este canal apenas metade dos anexos, sendo assim enviaremos via e-mail registrado neste sistema, os demais documentos faltantes.</p> <p>1. Segue a cópia de todos os aspectos pedagógicos do processo administrativo 54200.001942/2004-10, de convênio celebrado entre INCRA/SR09 e FUNPAR e ITEPA, para oferta de Curso Técnico de Agroecologia Integrado ao Ensino Médio.</p> <p>2. Dado o tamanho dos arquivos a serem anexados, encaminho este e outros dois e-mails. Para orientar a leitura dos fragmentos processuais, fiz um "índice", no arquivo anexo a este e-mail chamado "INCRA FUNPAR ITEPA Técnico Agroecologia 54200.001942/2004-10.doc"</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Cyro Fernandes Corrêa Júnior  Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário - Matrícula 1583721  Superintendência Regional do INCRA no Paraná  Divisão de Desenvolvimento de Projetos de Assentamentos  SR09/D3 - Serviço de Educação do Campo e Cidadania</p> <p>Qualquer dúvida estamos a disposição.  Caso V. Sa. Não esteja de acordo com a resposta, é possível interpor recurso em 1ª instância, no prazo de 10 dias (10) a contar da sua ciência, dirigido a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania. Equipe / SIC / LAI  INCRA / SEDE</p>

**Classificação do Pedido**

Categoria do pedido	Educação
Subcategoria do pedido	Educação do campo
Número de perguntas	1

**Histórico do Pedido**

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
17/12/2015 08:44	Pedido Registrado para o Órgão INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária	SOLICITANTE
29/02/2016 11:32	Pedido Respondido	MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária