

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**IVONEI ANDRIONI**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO/DO CAMPO  
EM MATO GROSSO: LIMITES E POSSIBILIDADES**

**Cáceres-MT**

**2016**

**IVONEI ANDRIONI**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO/DO CAMPO  
EM MATO GROSSO: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Odimar João Peripolli.

**Cáceres-MT**

**2016**

© by Ivonei Andrioni, 2016

Andrioni, Ivonei

Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo em Mato Grosso: limites e possibilidades./Ivonei Andrioni. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 202f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientador: Odimar João Peripolli

1. Educação do Campo. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Escola Integrada. 4. Formação Omnilateral. I. Título.

CDU: 37.018.51(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

**IVONEI ANDRIONI**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO/DO CAMPO  
EM MATO GROSSO: LIMITES E POSSIBILIDADES**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Odimar João Peripolli (Orientador – PPGedu/UNEMAT)

---

Dr. Gaudêncio Frigotto (Membro – PPGedu/UERJ/UFF)

---

Dr<sup>a</sup>. Ilma Ferreira Machado (Membro – PPGedu/UNEMAT)

**APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.**

*Aos meus pais Abel Andrioni e Adelina Dalla'Costa Andrioni (in memoriam). Imigrantes, trabalhadores do campo, que preparam, plantaram e cultivaram, não só a terra, mas o sonho de colher um mundo melhor.*

*Aos meus amados filhos Guilherme Henrique Andrioni e Gabriella Caroline Andrioni, com quem compartilho a minha existência, como companheiros de vida.*

*À minha esposa Rose Márcia da Silva, cúmplice em todos os momentos de minha caminhada.*

*À Comunidade e à Escola Estadual Cafenorte, que me receberam e foram parceiros nesta construção.*

*Ao meu orientador, professor Dr. Odimar João Peripolli, por partilhar seus conhecimentos e por sua disposição em orientar-me na construção deste trabalho.*

*Ao professor Dr. Gaudêncio Frigotto, nossa referência. Na certeza que lutamos as mesmas lutas.*

*À professora Dra. Ilma Ferreira Machado, incentivadora e militante da educação do campo.*

*Aos colegas do Mestrado em Educação, pela partilha de conhecimentos, experiências e realizações.*

*À equipe do Programa de Pós Graduação em Educação/UNEMAT. Em especial à linha de pesquisa Educação e Diversidade, pelo empenho na realização desta proposta.*

*À CAPES e FAPEMAT pela contribuição na minha formação, com concessão de bolsa.*

*O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.*

*(Karl Marx, 2013, p.255)*

## RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar como uma escola do campo, no caso a Escola Estadual Cafenorte, na modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, organiza o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio; como a concepção de gestão, currículo e avaliação se manifestam no Projeto Político Pedagógico, no Projeto Sala de Educador e no Projeto do Curso Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural; como os princípios da Educação do Campo, os princípios da escola unitária e da formação omnilateral e politécnica estão presentes no cotidiano da Escola. É um estudo de caso, de abordagem qualitativa, na perspectiva histórica crítica. Para entender o processo histórico de construção da educação integral, nos apropriamos das construções de Marx, Gramsci e Pistrak, nas quais identificamos os princípios da escola unitária, politécnica e Omnilateral. Para compreender como a modalidade se efetivou no Brasil a partir da Constituinte de 1987 e de sua inserção na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, bem como a luta para a implantação nos apropriamos das obras dos educadores brasileiros como Frigotto, Ciavatta, Ramos, Nosella e Saviani. O trabalho de campo foi realizado através de observações e registros no caderno de campo e do questionário com perguntas semiestruturadas, onde identificamos a trajetória histórica da construção da Escola, o dia a dia da gestão, dos professores, dos técnicos e dos alunos, as expectativas e a satisfação da comunidade escolar com o curso, bem como as fragilidades e as forças que permeiam o processo de construção e efetivação da Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio. Partimos do princípio de que existem dois projetos de educação/escola, um de base taylorista/fordista imposto e a serviço do capital, outro de base humanista, protagonizado por educadores progressistas que se identifica por contrapor-se ao projeto do capital. No decorrer da construção procuramos trazer uma discussão que retrata a construção histórica da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, buscando refletir sobre a dualidade estrutural presente nas políticas públicas, os limites e as possibilidades relacionadas a esta modalidade de ensino. Os resultados da pesquisa apontam que o processo de implantação da EPIEM na Escola Cafenorte objetivava, inicialmente, atender as demandas da comunidade Café Norte e comunidades próximas. Talvez por ser o primeiro curso nesta modalidade para uma escola do campo no Estado de Mato Grosso, se justifique a construção aligeirada do projeto pedagógico e no projeto Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio, bem como o não domínio dos princípios da Educação do Campo e da formação integral por parte de alguns profissionais. Concluímos que apesar das fragilidades, existe um comprometimento, uma vontade, uma luta de toda a comunidade escolar em construir um projeto de educação que prepare para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania, a partir de um currículo que integra formação geral e formação profissional, como contraponto ao projeto hegemônico do capital. Ou seja, a Escola objetiva preparar alunos para atender as demandas profissionais, bem como formar cidadãos com capacidade para posicionar-se frente à realidade atual e criar alternativas para que o projeto de Reforma Agrária, o cooperativismo e a socioeconomia solidária se efetivem, também, para os que pretendem viver da agricultura familiar.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Ensino Médio Integrado, Escola Unitária, Formação Omnilateral.

## ABSTRACT

This study aims to present how a rural school, in case the Cafenorte State-run Public School, in the form of Integrated Professional Education to High School, organizes the Pedagogical Political Project and the Professional Education Project in Rural Management Integrated to High School; as a management, curriculum and concept are manifested in the Pedagogical Political Project, in the Educator's Room project and in the Project of Integrated Professional Education Course to High School in Rural Management; as the elements of Rural Education, the elements of unitary school and omnilateral and polytechnic formation are in the school routine. It is a study of case, of qualitative approach, in the historical critical perspective. To understand the historical process of integral education construction, we take the construction of Marx, Gramsci and Pistrak, in which we identify the elements of unitary, polytechnic and omnilateral school. To perceive how the mode was reached in Brazil from the Constituent of 1987 and its inclusion in the Constitution of 1988 and in the Law of Guidelines and Base of National Education of 1996 as well the fight for the implementation we appropriate the work of Brazilians educators as Frigotto, Ciavatta, Ramos, Nosella and Saviani. Fieldwork was fulfilled through observations and records in field diary and through questionnaires with semistructured questions, where we identify the historical trajectory of the School's construction, the daily routine of the management, teachers, technicians and students, the expectations and the satisfaction of the school community with the course, as well as the weaknesses and the forces that permeate the process of construction and realization of Professional Education Project in Rural Management Integrated to high school. We assume that there are two projects of education/school, one in the Taylorist/Fordist base commanded and at the service of capital, another in humanist base, played by progressive educators that identifies itself by opposing the concept of capital project. During the construction we seek to bring a discussion that portrays the historical construction of Integrated Professional Education to High School, searching to reflect about the structural duality present in public politics, the limits and the possibilities related to this type of education. The research results indicate that the implementation process of EPIEM at the Cafenorte School aimed, initially, to attend the demands of Café Norte community and nearby communities. Perhaps because it is the first course in this modality for a rural school in the state of Mato Grosso, justified the slimmed-down construction of the pedagogical program and in the Professional Education Project in Rural Management Integrated to High School project, as well as the non-field of Rural Education elements and the integral training of some professionals. We conclude that despite the weaknesses, there is a commitment, a willingness, a struggle of the whole school community in building an educational project to prepare for work, to continue the studies and for the citizenship exercise, from a curriculum that integrates general education and professional training, as a counterpoint to the capital hegemonic project. In other words, the School objective is to prepare students to meet the professional demands, as well to form citizens capable of positioning themselves against the current reality and create alternatives to the Agrarian Reform project, the cooperation and solidarity socio-economy take effect, also, for those wishing to live from family agriculture.

**Keywords:** Rural Education, Integrated High School, Unitarian School, Omnilateral Formation.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ALMT** – Assembleia Legislativa de Mato Grosso

**Art.** – Artigo

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CEE** – Conselho Estadual de Educação

**CEFAPRO** – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

**CEFETs** – Centros Federais de Educação Tecnológica

**CEPROTEC** – Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**EPIEM** – Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

**GO** – Goiás

**INFETs** – Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica

**LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MCT** – Ministério da Ciência e Tecnologia

**MDA** – Ministério de Desenvolvimento Agrário

**MDI** – Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio

**MEC** – Ministério da Educação

**MS** – Ministério da Saúde

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**MT** – Mato Grosso

**MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego

**OCs** – Orientações Curriculares

**PEE** – Plano Estadual de Educação

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SECITEC** - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

**SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação

**SETEC** – Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Cidadania

**SINTEP** – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso

**SUDAN** – Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia

**SUDECO** – Superintendência para o Desenvolvimento do Centro Oeste

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso

**UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Aula – Laboratório da Escola Estadual -----	26
Foto 2 - Cafenorte Fachada da Escola Estadual Cafenorte -----	52
Foto 3 – Aula Prática - Escola Estadual Cafenorte-----	72
Foto 4 - Espaço Interno da Escola Estadual Cafenorte-----	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro I - Demanda de Alunos do Ensino Fundamental -----	114
Quadro II - Demanda de Alunos do Ensino Médio -----	114
Quadro III - Corpo Docente-----	130
Quadro IV - Quadro de Técnicos Administrativos -----	132
Quadro V - Quadro de Auxiliar de Serviços Gerais -----	132
Quadro VI - Matriz Curricular Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio-----	150

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>26</b>
<b>FORMAÇÃO OMNILATERAL, POLITÉCNICA E DE BASE UNITÁRIA: PRINCÍPIOS DE OUTRO PROJETO DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Projeto de Educação .....	29
1.2 A gênese de outra proposta educativa .....	32
1.2.1 Escola Humanista.....	32
1.2.2 Politecnia: Polivalência para o capital, para o Socialismo – domínio dos princípios.....	34
1.2.3 Formação Omnilateral: contraponto ao projeto burguês de Educação .....	37
1.2.4 Escola Unitária: alternativa para superar a Escola Binária .....	39
1.3 A Escola dual como política pública.....	41
1.4 Novas perspectivas para a efetivação da integração .....	49
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>52</b>
<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: CATEGORIAS ESTRUTURANTES .....</b>	<b>52</b>
2.1 Trabalho e Educação .....	56
2.2 Trabalho, Conhecimento e Cultura .....	62
2.3 Trabalho como princípio educativo .....	66
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>72</b>
<b>EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>72</b>
3.1 A Lei sinaliza possibilidades.....	74
3.2 Educação no/do Campo em Mato Grosso: amparo legal .....	79
3.3 Escola do Campo: contraponto à escola burguesa .....	82
3.4 Agronegócio no Campo .....	86
3.5 O Campo e suas singularidades.....	88
3.6 Que outra Educação/Escola?.....	91
3.6.1 Escola Itinerante: um projeto dos que vivem do trabalho .....	95
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>101</b>
<b>EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO RURAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL CAFENORTE .....</b>	<b>101</b>
4.1 De Onde Estamos Falando .....	103

4.2	O Projeto de Colonização e a Educação .....	106
4.3	Escola Estadual Cafenorte.....	109
4.3.1	O Projeto Político Pedagógico.....	116
4.3.2	Ciclos de Formação Humana.....	121
4.3.3	Democratização da Escola.....	123
4.3.4	Atividades Coletivas na Escola .....	124
4.3.5	Auto-organização dos estudantes .....	126
4.3.6	Equipe pedagógica e administrativa .....	128
4.3.7	Formação Continuada dos Profissionais de Educação .....	133
4.3.8	Concepção e organização do Currículo .....	136
4.3.9	Concepção de Avaliação .....	142
4.3.10	Transporte .....	144
4.3.11	A Escola e o Projeto de Sociedade .....	144
4.4	Estrutura de Funcionamento do Curso de Administração Rural Integrada ao Ensino Médio na Escola Estadual Cafenorte.....	146
4.4.1	Objetivos do curso .....	154
4.4.2	Perfil do Egresso.....	155
4.4.3	A Rotina da Escola .....	157
4.4.4	Atribuição de Classes e Aulas na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio ..	158
4.4.5	Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão do Curso.....	159
4.4.6	Expectativas em relação ao curso .....	161
4.4.7	Satisfação com o curso .....	162
4.4.8	Dificuldades Encontradas .....	163
4.4.9	Transferência dos alunos da Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio para o Ensino Médio Regular nos Centros Urbanos .....	165
4.4.10	Desafios .....	170
4.4.11	Pontos Fortes/ Possibilidades que viabilizam o Curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.....	175
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>194</b>

## INTRODUÇÃO

Investir maciçamente em educação, atribuir ao Estado o papel principal de financiamento da educação, estabelecer o controle social do estado, tornar acessíveis todos os níveis de ensino indistintamente à totalidade de indivíduos, romper com a dualidade secular entre ensino geral e ensino técnico ou profissional e romper, enfim, com todas as formas de manifestação na escola da divisão social do trabalho, tudo isso é, mantidas inalteradas as bases históricas da sociedade contemporânea, uma utopia inatingível. Todavia, esses são alguns dos princípios fundamentais dos quais os “de baixo” não devem jamais se afastar (SOUZA JR., 2010, p. 190).

Esta construção é estimulada por duas situações que marcaram/marcam minha história de vida como filho e irmão de família que viveu/vive do trabalho no Campo; bem como por viver/acompanhar o processo histórico de construção de outro projeto de educação/escola.

Lembro-me do caminho que percorri de casa até a escola, lá no Oeste de Estado de Santa Catarina, interior do Município de Mondai, na comunidade Linha Vitória, próxima ao Rio das Antas. Foram três anos de faz de conta. Aprendi a ler e somar a partir da 3ª série, quando minha primeira professora foi substituída. Momento em que passei a existir como aluno, como sujeito que tem condições e direito à alfabetização, bem como a prosseguir nos estudos e assimilar os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados.

Minha primeira experiência, contato com livro de leitura, como aluno, foi na 5ª série, na Escola Básica Três Mártires, na comunidade de Sede Capela, no Município de Itapiranga, Santa Catarina, aos treze anos de idade. Foi quando os professores sugeriram que procurasse um oftalmologista e a suspeita foi confirmada, eu precisava usar óculos.

A segunda razão, que me aproxima do tema Educação do Campo e Ensino Médio Integrado, é minha vida dedicada ao magistério. A mesma força que me faz permanecer e acreditar que a escola é um dos caminhos para a mudança/transformação, é a intensidade da indignação com a precariedade na efetivação de políticas públicas de financiamento, infraestrutura e formação.

Fui aluno da escola dualista, e por ser filho de trabalhador, o teste vocacional me encaminhou para ensino médio profissionalizante em Magistério, já que minha vontade era ser professor. Nada contra o Magistério, mas problematizo a estratégia utilizada pelo sistema

capitalista, que pela grade curricular, presente e/ou ausente nos cursos de ensino médio profissional e/ou científico, determinava quem deveria ou não prosseguir nos estudos.

Ingressei no curso de Estudos Sociais, na Fundação Educacional de Brusque, no Estado de Santa Catarina, onde participei em movimentos pastorais organizados por um grupo progressista da igreja católica, liderados pelo Bispo da Diocese de Chapecó – Dom José Gomes. Convivi com colegas, que também, não concordavam com a forma em que estava organizada a política, a economia e a sociedade de classes. Mas, apostávamos na possibilidade de superar a segmentação; na Reforma Agrária; na redistribuição da renda; na educação de qualidade, pública e gratuita para todos; bem como na redemocratização do País, pois, estávamos vivendo o auge da Ditadura Militar, no Brasil e em alguns países da América Latina.

No ano de 1987, quando iniciei minha vida profissional, percebi como é difícil para o filho do trabalhador, com curso superior, conseguir emprego com carteira assinada, garantia dos direitos trabalhistas; salário que possibilite pagar o aluguel para morar, comer e prosseguir nos estudos. Ou seja, tive a oportunidade de conhecer/viver a dura realidade da sociedade de classes, onde o filho do trabalhador, mesmo que consiga ingressar na Universidade e concluir curso superior, continua na condição de alienado, refém dos que vivem da exploração do trabalho e do trabalhador.

Depois de vários anos como gestor e professor da educação básica na rede pública do Estado, participei de seletivo e ingressei como professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO), polo de Sinop. Justamente no período em que a Secretaria de Estado de Educação, em parceria de várias outras instituições entrelaçadas à educação institucionalizada, construía a proposta das Orientações Curriculares para a educação Básica no Estado. Foi quando tive a oportunidade de conhecer a proposta de Educação do Campo e a proposta Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

No ano de 2010, como professor formador do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação (CEFAPRO), polo de Sinop, Mato Grosso, participei juntamente com alguns colegas de trabalho, em uma formação organizada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), no Hotel Fazenda, em Cuiabá. O encontro tinha como objetivo a formação dos profissionais para implantar, de fato, a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio nas escolas do Estado. Foi quando tivemos a oportunidade de conhecer os

professores Ronaldo Marcos de Lima Araujo<sup>1</sup>, Ramon de Oliveira<sup>2</sup> e a professora Marise Nogueira Ramos<sup>3</sup>, convidados pela Secretaria de Estado de Educação.

A partir das exposições e problematizações dos convidados, conhecemos outra proposta de educação/escola, criada pelos socialistas<sup>4</sup> e protagonizada, no Brasil, pelos educadores Gaudêncio Frigotto, Marise Nogueira Ramos, Maria Ciavatta e Dermeval Saviani.

Após debates, construções e problematizações, envolvendo pais, professores, secretarias municipais de educação, sindicato dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, Assessorias Pedagógicas e a Secretaria de Estado de Educação, tivemos a aprovação das (OCs) Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado. Nas OCs consta como objetivo superar a concepção dualista de educação e implantar, definitivamente, no Estado de Mato Grosso, os Ciclos de Formação Humana e a modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de base unitária, politécnica e omnilateral.

O contato com estas discussões suscitou em mim o desejo de aprofundar os estudos sobre Ensino Médio do Campo levando a esta pesquisa de mestrado que tem o seguinte problema de pesquisa: Como as concepções e princípios da Educação do Campo e da Educação Técnica Integrada ao ensino Médio se efetivam na Escola Estadual Cafenorte?

Objetivo Geral desta pesquisa é analisar a organização administrativa e pedagógica numa escola de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no/do campo (Escola Estadual Cafenorte, Colíder/MT), bem como se efetivam os princípios do Ensino Médio Integrado e os princípios da Educação do Campo.

São objetivos específicos: Identificar a proposta de ensino técnico integrado ao ensino médio nos documentos oficiais da Escola e nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, nos documentos oficiais do Ministério da Educação, no Plano Nacional de Educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996; identificar o percurso histórico na construção da modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio nas leis orgânicas nacionais e do Estado de Mato Grosso; identificar junto aos sujeitos sociais (alunos, professores, gestores e pais) as expectativas do curso de Educação Profissional em

---

<sup>1</sup> Professor da Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará. Pesquisador produtividade do CNPq.

<sup>2</sup> Professor da Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal Fluminense.

<sup>4</sup> Ver a obra História das Ideias Pedagógicas (GADOTTI, 2002, p. 119 à 141).

Administração Rural Integrada ao Ensino Médio, as fragilidades, a construção do currículo de forma a integrar conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos, as razões de optar pela modalidade e a satisfação ou não dos alunos concluintes em 2014.

Ao estudarmos a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, percebemos que um dos grandes desafios que ainda se apresenta é o de como construir uma proposta de ensino médio que supere a velha e histórica dualidade presente na educação escolar. Como integrar formação geral e formação técnica, disciplinas de conhecimento geral e disciplinas da área técnica? Como, a partir do currículo, superar a histórica educação escolar binária, classificatória, segmentada e, construir um currículo, conforme proposta do Ensino Médio Integrado, que prepare para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania, na perspectiva da escola unitária, politécnica e omnilateral, para todos? Proposta essa presente na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de nº 9394/96 e nas orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso/2010.

A pesquisa de campo (empíria) foi realizada na Escola Estadual Cafenorte, no Município de Colíder, Estado de Mato Grosso. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são/foram os gestores, professores, alunos, pais que estão envolvidos/fazem parte da construção e efetivação da proposta Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural.

A relevância do tema está em possibilitar reflexões, análise de um projeto importante, que possibilita pensar e construir outro projeto de educação/escola que se contrapõe ao projeto de educação dualista protagonizado pelo capital. Esse “novo” projeto, mesmo existindo em Estados da Federação e tendo publicações significativas, por todo o Brasil, por meio de livros, artigos, dissertações e teses, no Estado de Mato Grosso, e principalmente nas escolas da rede pública estadual da região Norte, é pouco conhecido.

A partir das Orientações Curriculares da Educação Básica (2010), as escolas da rede pública estadual podem optar em oferecer Ensino Médio regular e/ou Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. O referido documento (2010) afirma que “um dos aspectos relevantes é superar a concepção dualista, taylorista/fordista, ainda presente na maioria das escolas da rede” (MATO GROSSO, 2010, p. 25). Razão pela qual estamos nos propondo pesquisar, conhecer para ajudar na efetivação da proposta na Escola Cafenorte.

No trabalho de campo, buscou-se, também, conhecer a estrutura física da escola (os diferentes espaços ocupados pelos alunos, como salas, biblioteca, espaço de convivência, refeitório, quadra para prática de esportes); como o curso integrado em Administração Rural se estrutura, a metodologia usada pelos professores, a forma como o currículo é organizado, percepção dos pais sobre o curso, as dificuldades encontradas no desenvolvimento da proposta; quais os avanços conseguidos.

Quanto a Metodologia, partimos da premissa de que o método é muito mais que técnicas de coleta e sistematização de dados, o método refere a todo um contexto em que ocorre a pesquisa, bem como as formas de nos aproximarmos do objeto a ser conhecido. Ou seja, ao optarmos por determinado método de pesquisa, estamos optando por todo um conjunto de fatores que nos ajuda a compreender e interpretar determinado fenômeno, objeto, situação que se apresenta e que interessa pesquisar e conhecer. Existe toda uma construção histórica que justifica e sustenta a existência de determinada abordagem metodológica.

A perspectiva utilizada como referência em nossa pesquisa de campo, na construção da dissertação, para conclusão do Mestrado em Educação é a crítico-dialética ou materialista histórico dialética, por entendemos que o mundo histórico, da ciência, da técnica, da organização social, política e econômica é dinâmico, sujeito às transformações e críticas, não é pronto e acabado. Assim como o mundo histórico, o mundo natural também está sujeito à interferência humana e, é dinâmico, é um constante vir a ser.

Para Frigotto (2012, p. 270), é a partir do materialismo histórico dialético que a educação ganha caráter de cientificidade, possibilita a partir da situação atual, por meio da investigação científica, superar “as formas fragmentárias, funcionalistas, pragmáticas e utilitaristas da ciência burguesa, a qual separa os objetos do conhecimento das mediações e conexões que os constituem”, ciência essa que revela as catástrofes sociais, econômicas, naturais, mas não revela, não consegue explicar a origem/causa da controvertida situação de fome, desemprego, desigualdade, injustiça social, incapacidade da ciência frente à cura do câncer.

Para Gamboa (2012), na perspectiva crítico-dialética, a concepção de homem, de mundo, de ciência, de história e de conhecimento, tem como base de seus princípios a matéria, a dialética, a consciência e a prática social. Tem como pretensão revelar e denunciar as ideologias ocultas, manifestando um interesse transformador das situações ou fenômenos

estudados, resgatando a dimensão histórica e apontando as possibilidades de mudança e de transformação. Nesta perspectiva, os homens são vistos como agentes históricos, ativos, provocadores, construtores e transformadores.

Essa é uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para Bell (2008), o estudo de caso possibilita que determinado aspecto de uma situação problema, foco da pesquisa, possa ser estudado com maior profundidade. O estudo de caso conserva a caracterização metodológica, a sistematização da pesquisa e possibilita a interpretação, a interferência e a possibilidade de nova maneira de conduzir determinadas práticas.

Optamos pela pesquisa qualitativa por nos oportunizar a observação de dados concretos, as peculiaridades locais e temporais.

Chizzotti (2003), referindo-se a pesquisa qualitativa, afirma que:

A pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, tais como a observação participante, história ou relatos de vida, análise de conteúdo, entrevista não diretiva, etc., que reúne um corpus qualitativo de informações [...] A pesquisa qualitativa pressupõe que a utilização dessas técnicas não deve construir um modelo único, exclusivo e estandardizado. A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada do campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. (CHIZZOTTI, 2003, p.85).

Para Martins e Bicudo (1989), a pesquisa qualitativa é uma parceria entre teoria e prática, parte do empírico, do real vivido, mas busca o entendimento a partir de teorias de referência, num ir e vir, num diálogo entre a realidade material vivida e a interpretação e entendimento dessa realidade a partir de métodos sistematizados.

Para entender a proposta de Educação Profissional Integrada à Educação Básica, procuramos identificar a aproximação ou não das ações da gestão, dos professores e dos alunos com o que está registrado no Projeto Político Pedagógico, no que se refere à gestão, a efetivação do currículo integrado, a avaliação diagnóstica, processual, formativa, enfim o projeto de educação escolar pensado pela Comunidade “Café Norte”, e como os professores provocam a integração do currículo entre base comum e parte diversificada. Para obter dados referentes a esses aspectos servimo-nos destes instrumentos de pesquisa: Análise documental, questionário e observação.

Segundo Triviños (2009), observar significa destacar, separar objetos, pessoas, animais, fenômenos sociais, prestando atenção em suas características, para que possamos

estudar e conhecer em suas singularidades, seus atos, atividades, relações, com a finalidade de captar a essência, as contradições e os dinamismos;

Para Rudio (1986) a observação é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações. E observa para algumas especificidades da observação, tais como limitar e definir com precisão o que se deseja observar, ampliando com isso a atenção, a observação para obter o máximo de informação sobre aspectos de interesse do observador.

Triviños (2009), referindo-se a observação livre, na pesquisa qualitativa, destaca como de fundamental importância os aspectos relacionados à amostragem do tempo, e o de anotações de campo, que para o autor consistem

[...] fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes, etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este, etc. Também as anotações de campo devem registrar “as reflexões” do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos (TRIVIÑOS, 2009, p. 154).

Quanto ao registro das observações, Lüdke e André (1986) afirmam que pode ser efetuado o mais próximo possível do momento da observação; indicando, nas anotações o dia, a hora e o local da observação e o período de duração; as observações pessoais do pesquisador, bem como suas falas e citações devem efetivar-se em lugar de destaque; a cada situação observada deve-se mudar de parágrafo; quanto às anotações, é bom efetuar-las em material que ofereça praticidade, entre os quais a autoras citam fichários ou folhas avulsas.

Fizemos, também, uso da técnica de questionário com o objetivo de conhecer opiniões, atitudes, sentimentos, interesses ou expectativas e posicionamentos dos sujeitos da pesquisa, a fim de conhecer, identificar os procedimentos utilizados pela gestão escolar, os pais dos alunos, os professores e os próprios alunos na construção/elaboração do Projeto Político Pedagógico, na opção e construção da proposta do Curso Técnico Integrado e da matriz curricular. Buscamos, ainda, identificar expectativas, possibilidades e limites, grau de satisfação e a relação do curso com o projeto da comunidade. Qual a intenção da comunidade como o curso e se houve ou não participação da comunidade na opção pelo curso; O que os gestores, professores e alunos entendem por Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, currículo integrado, politécnica, escola unitária, formação omnilateral e escola dualista. Foram utilizadas questões semiabertas e fechadas com 10 (dez) professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, 10 (dez) alunos concluintes do Ensino Médio Integrado. Também foi

aplicado questionário a 3 (três) gestores, 5 (cinco) pais e 4 (quatro) conselheiros, num total de 35 (trinta e cinco) sujeitos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, da Escola Estadual Cafenorte, localizada na Comunidade Café Norte, distante 30 km da cidade de Colíder, Mato Grosso.

Para Lakatos e Marconi (2003), a técnica de questionário apresenta algumas vantagens, tais como: Pode ser aplicado simultaneamente para um número maior de informantes; o anonimato pode levar os informantes a respostas mais sinceras; pode ser encaminhado aos informantes por meio eletrônico, postal, telefônico, pessoal, etc. e por isso, atingir maiores regiões geográficas; economia de pessoal e de tempo na aplicação e com respostas mais rápidas e mais precisas.

Entendemos que as técnicas de coleta e análise de dados estão relacionadas com a perspectiva e abordagem metodológica e com os objetivos em que o pesquisador se propõe a alcançar. Perspectiva essa que nos possibilita desvelar, problematizar, criticar e propor mudanças, tendo em vista que a sua base materialista, histórica e dialética permite conceber a ciência, a história, o conhecimento, a organização social de forma dinâmica e possível de transformação.

A modalidade educação profissional integrada ao ensino médio é identificada como a proposta de educação/escola que tem como objetivo superar a escola dualista, binária, segmentada em que os burgueses, proprietários dos meios de produção, vivem da exploração dos trabalhadores, proprietários apenas da força de trabalho.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, onde iniciamos pelos conceitos dos clássicos, seguidos pelos seus interpretes no Brasil e, por último concentramos nossa atenção no lócus de nossa pesquisa empírica, mais especificamente a Escola Estadual Cafenorte.

No Capítulo I - Formação Omnilateral, Politécnica de Base Unitária: Princípios de outro projeto de educação - defino os conceitos que identificam a proposta de formação politécnica, omnilateral de base unitária, a partir dos educadores (as) Machado, Frigotto, Freitas, Caldart, Arroyo, Saviani, Nosella, Kuenzer que problematizam e afirmam a possibilidade da efetivação da proposta na educação básica.

Segundo os protagonistas da proposta ensino técnico integrado ao ensino médio, o objetivo é contrapor o projeto burguês, que se identifica como dualista e, a serviço, apenas, do mercado. Ou seja, o capital afirma para o trabalhador, formação aligeirada para o trabalho e, para o burguês, formação geral, científica, para prosseguir nos estudos e governar. Observa-se no Capítulo I que pensar a educação como formação humana, é pensar a educação como um processo social que se constrói nas relações de produção material da existência, bem como considerar o ser humano como sujeito histórico, construtor e (re) significador de sua história de vida, bem como das construções e organizações sociais, políticas e econômicas.

Os defensores da politecnicidade objetivam contrapor ao projeto de educação que fragmenta os conhecimentos, separa educação geral de formação específica, formação técnica e formação geral e protagoniza uma formação diferenciada que supere a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Afirma-se que é exemplo de formação politécnica o projeto de Educação do Campo, mais especificamente o projeto da escola itinerante. Ali a articulação entre a produção dos pequenos trabalhadores, a formação intelectual e os princípios gerais dos processos de produção, apontam para uma organização social para superar os princípios de alienação econômica, cultural, educacional, política e intelectual.

Oportunizar formação omnilateral, vai muito além da reforma curricular e da descentralização da gestão. Faz-se necessária a implementação de políticas públicas de financiamento, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, infraestrutura e comprometimento por parte de todas as instâncias administrativas e dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Para Frigotto (2012),

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados de uma dimensão”. Educação Omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação Omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (p. 265).

Ainda, no Capítulo I, busco entender o conceito de escola unitária, como Gramsci a caracteriza, bem como essa concepção está sendo protagonizada pelos movimentos sociais, em

especial pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: tanto nas escolas itinerantes como nas escolas dos assentamentos já organizados.

Para Freitas (2012), a escola unitária objetiva construir um projeto de educação que coadune escola e trabalho, conhecimento e organização dos trabalhadores, gestão e auto-organização, bem como a superação a alienação que impede o camponês de conhecer “suas culturas, suas histórias e das contradições sociais nas quais se vê inevitavelmente envolvido” (p. 340).

No Capítulo II - Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Objetivo, Conceito e Categorias Estruturantes -, busco construir um breve histórico de como a modalidade ensino técnico integrado ao ensino médio foi protagonizada, no Brasil; o caminho percorrido pelos educadores progressistas: Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani, entre outros, para que fosse contemplado na Constituinte de 1987 e na Constituição Federal de 1988; bem como na Lei de Diretrizes e Bases de 1996; a concepção de formação para o trabalho, integrada ao ensino médio em substituição a formação para o trabalho concomitante ao ensino médio.

Ainda, no Capítulo II, trago para a discussão o que afirmam Nosella, Mészáros, Gramsci, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Caldart, Souza Jr., Pistrak, referente às possibilidades de integrar formação geral e formação técnica, na perspectiva de superar a formação binária que hipoteca o futuro do trabalhador e efetivar a travessia rumo a uma escola de liberdade, criando assim um tipo único de escola que prepare para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para a cidadania, com capacidade para dominar os princípios da ciência, da técnica e da organização social, política e econômica, para todos.

A concepção de ensino técnico integrado ao ensino médio, protagonizada pelos educadores brasileiros comprometidos com outra proposta de educação/escola, com o objetivo de superar a escola forjada pelo capital, tem como base o projeto socialista de educação/escola.

No Capítulo III - Educação no/do Campo: Uma Proposta em Construção - apresento uma breve retrospectiva histórica de como a Educação do Campo foi contemplada pelas políticas públicas, no decorrer da história, ou seja, o objetivo é contextualizar a histórica ausência do Estado para com a educação do trabalhador do campo. E como os profissionais da educação, comprometidos com o trabalhador do campo e com o projeto de emancipação por meio da educação, se posicionam frente a realidade atual objetivando construir outro projeto de

escola/sociedade, contraponto ao projeto do capital. Inclusive apropriando-se dos instrumentos legais, oficializados pelas instituições imputadas de financiar a formação dos profissionais, a estrutura física das escolas e a educação de qualidade para os alunos.

Os movimentos sociais do campo objetivam construir uma proposta de educação que abarca: Educação do Campo; Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; Escola pública única, laica, de qualidade e para todos. Percebe-se a partir do Capítulo III, que a proposta ensino técnico integrado ao ensino médio e a proposta de educação forjada pelos protagonistas da Educação do Campo, comungam da mesma base, ou seja, constroem o projeto a partir da Escola do Trabalho de Pistrak, da Escola Unitária de Gramsci e da formação omnilateral e politécnica de Marx.

Percebe-se que a letra da lei, por si só, não muda a realidade. Porém, a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e do Decreto de nº 5. 154 de 2004, criam-se possibilidades para a construção de leis complementares possibilitando avanços na construção da Gestão Democrática com participação de toda a comunidade escolar; a construção de uma proposta para o ensino médio com formação profissional integrada à formação científica, na mesma unidade e com matrícula única; a construção de currículo que integre a parte comum com as disciplinas técnicas; bem como a abertura para a criação e aprovação de projetos comprometidos com a formação dos profissionais da Educação do Campo.

A partir de educadores progressistas, de modo especial os protagonistas da educação pensada na Revolução Russa de 1917; da escola unitária de Gramsci; da formação politécnica e Omnilateral, educadores brasileiros discutem, protagonizam um projeto de educação diferenciado, que tem como objetivo outra educação/escola, com outros princípios que não os determinados pelo capital.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), afirmam que quando nos referimos à Educação do Campo, precisamos ter consciência e comprometimento que estamos nos referindo a um projeto diferenciado, estamos nos referindo a uma educação “no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticos para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena” (p. 23).

No Capítulo IV - Experiência da Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio na Escola Estadual Cafenorte - são evidenciadas as experiências

vividas pela Escola Estadual Cafenorte, as falas dos gestores, professores, conselheiros, pais e alunos, referente ao projeto Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural: As expectativas ao iniciar; a satisfação ao concluir; as dificuldades enfrentadas no decorrer do curso; bem como os pontos fortes e que estimulam a criação de novos cursos para novas turmas.

Neste Capítulo, apresentamos o histórico de como surgiu o município de Colíder; a comunidade Café Norte; as iniciativas da comunidade que culminaram com a criação da Escola Estadual Cafenorte, seus idealizadores e construtores. Registramos o comprometimento da Escola com o projeto da Comunidade a partir do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Curso de Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio e do Projeto Sala de Educador. Bem como a concepção de gestão, de currículo e de avaliação presente nos documentos e, como a escola se organiza para discutir, construir e efetivar estas práticas na perspectiva dos princípios da Educação do Campo e do Ensino Médio Integrado.

Outro aspecto observado e, que abordamos nesta parte do trabalho é o de como os profissionais da educação se apropriaram dos princípios da Educação do Campo e dos princípios do ensino técnico integrado ao ensino médio; como estes princípios foram trabalhados com os alunos; os referenciais utilizados para melhor entender os princípios da formação Omnilateral, politécnica e de base unitária; bem como o posicionamento dos alunos referente a esta modalidade de ensino médio.

Buscamos entender como a Escola Cafenorte se posiciona para contrapor o projeto do capital que tem como objetivo importar “para o campo projetos educacionais europeus e norte-americanos enfatizando-se uma formação técnica, correspondendo aos princípios do mercado capitalista” (MACHADO, 2015, p. 192). Ou seja, identificamos as ações da escola para contrapor ao histórico projeto de educação para o campo que sempre foi alvo de “políticas emergenciais, compensatórias e impositivas, elaboradas por agentes externos desconsiderando-se a realidade e os valores dos trabalhadores rurais” (MACHADO, 2015, p. 192).

Ao longo do trabalho percebemos que a escola se organiza a partir de suas condições de existência e das demandas da comunidade. Existe carência de estrutura física e apoio pedagógico externo. Mas em contraponto, percebemos vontades, organização e comprometimento da comunidade escolar com a proposta e com o projeto Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO OMNILATERAL, POLITÉCNICA E DE BASE UNITÁRIA: PRINCÍPIOS DE OUTRO PROJETO DE EDUCAÇÃO

Foto 1 – Aula – Laboratório da Escola Estadual Cafenorte



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

O projeto Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo está fundamentado nos princípios socialistas de educação. E objetiva contrapor o projeto burguês que se identifica como dualista a serviço, apenas, do mercado, por isso, ao trabalhador, formação aligeirada e ao burguês: formação geral, científica, para prosseguir nos estudos e governar. Tem como essência a divisão da sociedade em classes.

A modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, tem como teoria de referência a formação omnilateral e politécnica. Objetiva formação integral: para o trabalho e

para a cidadania. Ou seja, a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do campo, em Mato Grosso, tem sua gênese nas organizações sociais e no Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra. Objetiva contrapor-se ao histórico projeto pensado pelo capital/burguesia. Tem como base o projeto socialista de formação omnilateral, politécnica de base unitária.

Para Camini (2009), o projeto Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do campo apresenta entre suas especificidades: gestão democrática participativa; currículo que integra trabalho, ciência e cultura; avaliação diagnóstica, processual e contínua a partir do projeto em construção. Continua a autora, na proposta Político Pedagógica da Escola deve estar explícita a concepção de homem, de trabalho, de natureza e de mundo que deve coadunar com a proposta de sociedade, em construção, pelos Movimentos Sociais do Campo.

Segundo a autora, o projeto tem em sua essência: a participação dos coletivos; dos movimentos; auto-organização dos alunos; construção do currículo a partir de situações/temas atuais, tais como “limites, tensões e contradições de um processo em movimento, que por se inserir num contexto social e político contraditório não está isento e protegido destas contradições” (CAMINI, 2009, p. 170). Ou seja,

A escola não é reflexo, ela é a própria sociedade. Ela não cria uma nova sociabilidade, ela está estruturada em uma nova sociabilidade determinada pela nova forma de luta de classes, na qual o capital ao reinventar a sua relação com o trabalho, o colocou em uma perspectiva de perda de sua identidade enquanto classe antagônica ao capital (OLIVEIRA, 2005, p. 10-11).

Percebe-se, nesta lógica, que o projeto de escola e o projeto de sociedade se confundem, estão imbricadas, se complementam. O espaço escolar caracteriza-se como espaço coletivo de compartilhamento, cooperação, socialização dos conhecimentos historicamente construídos, bem como espaço de luta pelo direito à terra, saúde, segurança, moradia. Ou seja, a escola é, também, o espaço de esperança e de construção de alternativas para a travessia, rumo à outra sociedade, que supere a exploração do homem pelo homem.

Para Ciavatta (2005, p. 85) “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. O objetivo, afirma a autora, é garantir ao estudante/aluno o direito a uma formação integral, que coadune conhecimento e domínio dos princípios da organização científica e tecnológica, bem como capacidade para posicionar-se diante da realidade atual e criar alternativas para superar a segmentação, diminuir as amarras que

impedem o acesso à saúde, educação, moradia e a terra para trabalhar e produzir para a maioria da população trabalhadora.

A concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do campo tem como objetivo contrapor-se à histórica e velha escola binária, seletiva, a serviço do capital. Nasce na perspectiva de superar a escola forjada por uma elite dirigente, que para perpetuar no poder, segmenta também os conhecimentos historicamente produzidos. Ou seja, cria uma escola

[...] para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Para Saviani (2007, p. 160), temos para o ensino fundamental uma escola elementar, de conhecimentos básicos (ler, escrever e contar), onde o aluno deve aprender e dominar os códigos de linguagem; por meio das disciplinas de história e geografia deve aprender noções de como a sociedade está organizada e de como foi ocupando espaço e se organizando; bem como algumas noções básicas de como a natureza está organizada e de como submetê-la ao interesse e satisfação do homem.

Segundo o autor, no ensino médio, já existem exigências maiores: é necessário oportunizar aos estudantes, conhecimentos que identifiquem os fundamentos, as origens, a materialização. Ou seja, no ensino médio faz-se necessário que o estudante saiba relacionar os conhecimentos de sociologia, de química, de física, de biologia, com a sua prática do dia a dia, e entender porque da sociedade estar organizada como está, bem como, entender como a ciência pode transformar-se em tecnologia, em produção de alimentos e, em melhoria das condições de vida e saúde. Ou seja,

[...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

Machado (2011, p. 90), entende que para construir um projeto de educação de base unitária, de formação omnilateral e politécnica, faz-se necessário partir da situação atual/cotidiana<sup>5</sup> vivida pelos alunos, suas experiências de vida e trabalho.

Nessa mesma perspectiva Caldart (2010, p. 37), afirma que a proposta de Educação do Campo, para o ensino médio, deve permitir “que as contradições que atualmente envolvem o ensino médio venham à tona, o que nos permite brechas para algumas transformações importantes, por exemplo, a que se refere à necessária relação entre escola e trabalho”.

Para Pereira (2012, p. 286), no modo de produção capitalista prevalece a escola dualista, “o ensino secundário, com formação humanística e científica (clássico e científico) continua a preparar para a universidade e o ensino técnico-profissionalizante está voltado para a preparação para o trabalho”. No Brasil essa dualidade fica explícita, oficializa-se legalmente, na década de 1940, com a chamada Reforma Capanema<sup>6</sup>.

A proposta Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do campo, é desafiadora, pois além de contrapor-se ao projeto da escola dualista, é uma proposta que está sendo forjada pela classe trabalhadora que, historicamente esteve à margem de tudo: de recursos, financiamento, informações, conhecimentos. Em resumo, esteve à margem dos que são contemplados pelo projeto do capital.

## 1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Projeto de Educação

---

<sup>5</sup> “Exigir que a escola trate de questões da atualidade subverte a lógica do trabalhar o conhecimento escolar de forma fragmentada como se ele tivesse sido produzido fora da vida social, da política, da cultura, da história, desafiando a um repensar da forma do trabalho pedagógico com o conhecimento, que valorize diferentes modos de conhecer, que rearticule teoria e prática, conteúdos escolares e vida real, conteúdos entre si, indo bem além da chamada “contextualização de conteúdos” e facilitando a apropriação de determinados conceitos e métodos de produção do conhecimento que são necessários à formação dos estudantes” (CALDART, 2010, p. 78).

<sup>6</sup> Na década de 1940, como forma aligeirada para regulamentar e preparo de mão de obra para o capital, o Estado o faz por meio de Decreto-lei: Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial. Com o fim da era Vargas, o Governo Provisório sob a presidência de José Linhares, e o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, a era Decretos continua: Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Com base nos documentos oficiais e no projeto forjado pelos movimentos sociais progressistas, destacamos como desafios da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo: superação da dualidade; direito de todos à educação de qualidade; diminuição das desigualdades. Ou seja, a efetivação de um projeto sustentado na “proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com reformas de base e com um projeto democrático de educação” (FRIGOTTO, 2005, p. 13).

Segundo o autor (2005, p. 13), o auge da dualidade, do retrocesso, “a regressão mais profunda” nos últimos anos do século XX, se apresenta na forma de LDBN/96 e no Decreto nº 2.208/97, que determinam o fim da equivalência<sup>7</sup>, ou seja, o retorno da separação entre formação geral e formação técnica, essa última com base na “pedagogia das competências para a empregabilidade”.

O Documento Base (BRASIL, 2007, p.13), afirma que a dualidade na educação, separação entre formação profissional e formação científica, sempre esteve impregnada nos documentos oficiais que regulamentam a educação. O Documento afirma que apesar da Lei de Diretrizes da Educação Nacional de nº 4.024 de 1961 determinar a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação,

[...] essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades do mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 13-14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971 universalizou o ensino médio profissional, porém, só para os filhos da classe operária que têm a escola pública

---

<sup>7</sup>. Em 1950, foi dado o primeiro passo para a equivalência. Visto que até esta data, quem tivesse concluído o ensino profissional e quisesse ingressar no ensino superior deveria antes cursar o curso secundário, com duração de sete anos. Em 1953 foi dado o segundo passo, com direito ao ingresso no ensino superior ao aluno que tivesse concluído um dos cursos técnicos, mediante exames de adaptação. Finalmente, em 1961, por meio da LDB 4.024 é assegurada a equivalência. Porém, [...] “a grande diferença de conteúdo entre os diversos ramos de ensino contribuía para que esta equivalência fosse uma equivalência apenas formal e não real” (MACHADO, 1989, p. 45-47).

como única opção para estudar. O filho da classe proprietária estudava em escolas privadas, em cursos de formação científica e concorria de igual para igual, em vagas para ensino superior público, com quem só teve formação aligeirada para o trabalho.

A referida Lei tinha como objetivo dar uma resposta à população, filhos da classe trabalhadora, que almejavam prosseguir os estudos em cursos de nível superior. Com a profissionalização no ensino médio, o governo cria a falsa expectativa de formação integrada, o que, na verdade, não aconteceu. Pois, fora dada prioridade apenas para as disciplinas/conteúdos de formação para o mercado de trabalho. Ou seja, nas escolas públicas, a prioridade era para as disciplinas técnicas, para atender demanda do mercado que necessitava de mão de obra, para uma indústria em pleno crescimento. Com esse discurso o governo militar (1964 – 1985) decretava a terminalidade dos estudos ainda no ensino médio e, “garantia a inserção no mercado de trabalho” ao filho do trabalhador.

A luta entre os que pretendem superar a dualidade e os que determinam a perpetuação prossegue, mesmo com a promulgação da Constituição Democrática de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394 de 1996. Prova disso é o Decreto de nº 2.208/97<sup>8</sup> que regulamenta a separação entre educação geral e formação técnica, inclusive com matrícula separada mesmo que os cursos fossem oferecidos em uma mesma instituição. Ou seja, percebe-se que

Na esfera educacional, a principal polêmica continua sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independente da origem socioeconômica, étnica, racial, etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços. [...] Neste embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996 (BRASIL, 2007, p. 16).

A situação da dualidade só foi amenizada com a aprovação do Decreto de nº 5.154/2004, que cria base legal para formação profissional que pode ser integrada ao ensino médio, concomitante ou subsequente.

---

<sup>8</sup> “Nesse contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica” (BRASIL, 2007, p. 19).

## 1.2 A gênese de outra proposta educativa

### Escola Humanista

Pensar a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na perspectiva da formação omnilateral, politécnica e de base unitária é pensar na construção de um projeto de educação na perspectiva de formação humana. Escola onde o foco, os sujeitos, a referência para que se construa a proposta de educação sejam os alunos, suas experiências, suas histórias, expectativas, como sujeitos humanos. O objetivo é o desenvolvimento de todas as suas capacidades, ou que ao menos seja oportunizada tal possibilidade. Ou seja, formação para a emancipação, para a criticidade, para o trabalho como princípio educativo, conduzindo “o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2011, p. 49).

Machado (2010, p. 49), afirma que “pensar na educação como formação humana é pensar na educação como um processo social” que se constrói nas relações de produção material da existência; na formação e mediação do significado da construção cultural entre uma geração e outra; é considerar o ser humano como sujeito histórico, construtor e (re) significador de sua história de vida, bem como das organizações sociais, políticas, econômicas e suas contradições.

Para a autora, é preciso pensar a escola como espaço de formação humana, espaço que influencia e é influenciado pelo contexto em que a escola está inserida. É pensar numa proposta que oportunize ao aluno/estudante reconhecer-se como sujeito histórico e em potencial para provocar e efetivar transformações.

Caldart (2010, p. 64), afirma que no Brasil temos várias experiências em construção, na perspectiva de formação humana, entre as quais cita a Escola Cidadã de Porto Alegre; Escola Plural de Belo Horizonte; Escola Candango do Distrito Federal e Escola Sem Fronteira do município de Blumenau no Estado de Santa Catarina.

Freitas (2010, p. 155) afirma que a organização da escola na perspectiva de formação humana, está sendo forjada como contraponto a educação/escola que a burguesia pensou e acabou por se efetivar no continente americano, sob a base teórica taylorista/fordista. Escola

essa criada pelos estratos sociais dominantes que “necessitavam de uma instituição que monopolizasse e homogeneizasse a formação da juventude”, não como sujeitos de transformação, nem como protagonistas da história, mas como “consumidores e como força de trabalho, submetida à lógica do capital”.

O autor afirma que em uma escola na perspectiva de formação humana é fundamental partir de outra base, de outros princípios, que não os da escola forjada pelo capital. Primeiramente precisa ser uma escola que subverta a ordem da série e se organize em ciclos, segundo, precisa ser democrática, pois, a participação da comunidade é fundamental, desde a criação da escola, passando pela construção do projeto político pedagógico, pela construção do currículo e culminando com a avaliação processual, formativa e participativa (FREITAS, 2010, p. 155).

Na escola de formação humana, segundo Caldart (2010, p. 50), o currículo é construído coletivamente, a partir da pesquisa socioantropológica, onde nasce, “emergem as questões, os objetivos de estudo que irão servir de base, de ponto focal, para que cada área, a partir de sua especificidade, contribua como aporte teórico necessário”. O objetivo é identificar, estudar a realidade atual, organizar e aprofundar o conhecimento, sempre de forma democrática, no coletivo, visando a transformação, superação da organização imposta pelo capital.

A autora afirma que quando nos referimos à perspectiva de educação que tem como base a formação humana, não podemos esquecer que se trata

[...] de uma concepção de base histórico-materialista-dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições de existência social em que cada ser humano se forma: a produção da existência e a produção ou formação do ser humano são inseparáveis (Marx), ou seja, as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo (CALDART, 2010, p. 65).

Arroyo (2012, p. 734), afirma que as políticas de educação protagonizadas pelo capital são perversas, pois, “reduzem o direito à educação ao domínio das habilidades e competências exigidas pelo mercado, ou seja, aos domínios elementares de letramento, contas e noções primárias de ciências para a empregabilidade em trabalhos precarizados”. E as vezes nem isso é contemplado.

Para o autor, quem protagoniza essa perversidade são as políticas neoliberais, que cria políticas públicas para servir o capital privado, que além de levar ao empobrecimento da

formação do trabalhador, estimula a “organização hierárquica etapista, seriada e multisseriada, e os currículos utilitaristas e pragmatistas dirigidos a avaliações por resultados para a competitividade, para um trabalho-vida provisório” (ARROYO, 2012, p. 734).

Ainda para o autor (2012, p. 735), para ser de formação humana a escola precisa ser democrática, acolhedora, permitir que todos sejam sujeitos de direitos, inclusive as “crianças, jovens e adultos populares, mas também de trabalhadores das cidades e dos campos, indígenas, quilombolas”. Pelo simples fato de acolher a todos, a escola leva para seu interior, uma riqueza de experiências contraditórias e, o que é ímpar, faz dessas experiências o combustível para as transformações necessárias, rumo a organização de outra sociedade, com base em outros princípios.

### **Politecnia: Polivalência para o capital, para o Socialismo – domínio dos princípios**

No entanto, nenhuma perspectiva histórica adquire consistência se não se inicia pelo enfrentamento da realidade concreta, mais imediata, marcada pela exploração brutal, inclusive das crianças e mulheres trabalhadoras, por processos de trabalho extremamente divididos e especializados que fragmentam e prejudicam sensivelmente os indivíduos das classes trabalhadoras nas dimensões física, intelectual, psicológica, cognitiva, moral etc. Diante de uma situação tão real tão adversa, é preciso encontrar o melhor meio, o mais viável para a formação dos trabalhadores e contribuir da maneira mais eficiente para a sua construção enquanto sujeito social potencialmente revolucionário (SOUZA Jr. 2010, p. 73).

A formação na perspectiva politécnica, no Brasil, segundo Frigotto (2012, p. 277), inicia nos anos de 1980, em alguns cursos de pós-graduação, que tomam a iniciativa de discutir princípios de Marx, Engels, Gramsci e Lenin, como contraponto ao projeto de educação protagonizado no período da ditadura militar, nos anos de 1960 e 1970. Também se faz presente nas discussões, quando da elaboração do Plano Nacional de Educação e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos anos de 1980 e 1990.

A concepção de educação proposta pelos movimentos sociais do campo, de modo especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que busca vincular: leitura da realidade atual<sup>9</sup>, processo educativo escolar com o projeto e luta por uma nova sociedade,

---

<sup>9</sup> “Para nós o vínculo entre conhecimento e realidade visa a ampliação do acesso e a produção pelos trabalhadores de conhecimentos que ajudam na sua humanização (neste tempo de desumanização acirrada), conhecimentos que são necessários à formação de sujeitos coletivos, às lutas sociais emancipatórias, à compreensão das contradições sociais em que vivem, à solução de problemas enfrentados no cotidiano, ao cultivo do desejo de transformar o mundo” (CALDART, 2010, p. 79).

aproxima-se da perspectiva de formação que busca entender a tecnologia de produção a partir dos princípios da organização da ciência e da tecnologia de produção.

Para Frigotto (2005),

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultam aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. [...] Uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e as técnicas (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Essa perspectiva de formação é um dos pilares, do projeto em construção, da Educação do Campo, tanto na escola itinerante como nas escolas dos assentamentos. Ali a articulação entre a produção de pequenos trabalhos, formação intelectual e, princípios gerais dos processos de produção, apontam para uma organização social que supere os princípios de alienação econômica, cultural, educacional, política e intelectual. O objetivo é construir outra forma de organizar a sociedade, que não a capitalista. Ou seja,

O ensino politécnico, que tem por objetivo iniciar os alunos nos princípios fundamentais dos processos essenciais dos ramos mais importantes da produção moderna e os dotar de noções sobre o emprego dos principais instrumentos de produção, será dado através das matérias de cultura geral (Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Desenho Técnico) e por meio do ensino do trabalho e de excursões aos centros de trabalhos (canteiros de construções, usinas, fábricas, parques automobilísticos, centrais elétricas, cooperativas, fazendas, etc.). (LEMME, 2004, V.5. p. 131).

Ciavatta e Ramos (2012, p. 306), afirmam que para efetivar educação/formação escolar que contemple os princípios da politecnia e da formação omnilateral é necessário proporcionar formação geral na perspectiva da escola unitária.

Percebe-se que a afirmação das autoras coaduna com a proposta de educação presente nas OCs/MT (2010) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96. Afirmam ser princípios da educação básica o pleno desenvolvimento do educando; a vinculação da educação como o trabalho e com as práticas sociais; a compreensão do ambiente natural, da organização política, dos princípios/fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos; a compreensão das artes e dos valores que fundamentam a sociedade, bem como relacionar a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Para Souza Jr. (2010, p. 82), existe distinção entre a concepção marxiana e a interpretação feita pela burguesia referente à politecnia. Para a burguesia a politecnia refere-se à formação de maior número possível de atividades profissionais, para além de atender às

demandas do mercado, o trabalhador estar “aberto” às mudanças/ritmo/avanços tecnológicos para sempre atender às demandas do mercado capitalista. Segundo Souza Jr, para Marx, “o ensino politécnico sugere que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho”. Ou seja, enquanto a burguesia está preocupada com a operação prática, adaptação do trabalhador às mudanças provocadas pela necessidade de inovação na produção, dominando apenas as técnicas de manipulação, os marxistas estão despertando no operário a necessidade de entender e saber operar todo o processo de produção, bem como os princípios da técnica e da ciência que fazem com que a maquinaria possa operar e atender às necessidades da população.

Para o autor, Marx fomenta uma proposta de educação que combina formação intelectual e formação prática, fazendo com que a classe trabalhadora esteja para além da formação proporcionada para a classe burguesa, que é detentora apenas da formação intelectual. Pela formação politécnica, a classe operária teria acesso a todo o processo de produção, recuperando o que se perdeu na passagem do artesanato (onde o artesão dominava todo o processo de produção) para a indústria (onde o operário domina apenas parte do processo de produção).

Percebe-se que para o capital importa que o trabalhador seja flexível, domine as mais diferentes atividades industriais, não no sentido da emancipação do trabalhador e na possibilidade que ele domine todo o processo de produção. Mas, no sentido de surgindo novas demandas, importa que o operário ocupe outra atividade, sempre dominando aspectos fragmentados, desvinculados do todo. A maquinaria aprofunda a “separação entre trabalho manual e intelectual, na qual os que realizam o primeiro são reduzidos a meros acessórios mecânicos das máquinas e os segundos a tarefas unidimensionais de gestão e controle do trabalho” (SOUZA Jr, 2010, p. 79).

Para o autor, a politecnicidade

[...] é um tipo de formação da força de trabalho posta pelas demandas do próprio desenvolvimento da produção capitalista que, a partir do estágio atingido pela grande indústria, principalmente, passa a demandar um tipo de trabalhador dotado do mínimo de versatilidade capaz de possibilitar sua atuação nos diferentes ramos de produção, contemplando assim as exigências do movimento de valorização do capital, cuja expressão depende da existência de força de trabalho minimamente qualificada e disponível (SOUZA Jr. 2010, p. 77).

O sistema capitalista, pela sua origem, maneira de se organizar, produzir e se apropriar do produzido não facilita, propicia a efetivação da perspectiva politécnica, no sentido de superar

a dicotomia entre formação científico-cultural e ensino profissional. A superação dessa dicotomia (trabalho intelectual e trabalho manual) só será possível com a “superação da apropriação privada dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade” (SAVIANI, 1989, p. 15).

A formação na perspectiva da politecnia deve oferecer conhecimentos que possibilitem domínio dos princípios científicos, já a efetivação destes princípios, mesmo que a prática específica de produção que o técnico vai exercer, passa a ser oferecida pela própria empresa, nada impede que a escola propicie concomitantemente essa formação. A formação politécnica

[...] tem de garantir o fundamental, de modo que qualquer que seja a atividade específica em função da organização do trabalho atual, qualquer que seja a função específica que o aluno seja chamado a exercer, ele tenha os fundamentos, os princípios, os pressupostos para poder exercê-la com uma compreensão plena do lugar que ela ocupa na totalidade do social. Esse é o princípio básico da articulação teoria e prática, que não é uma formação meramente teórica (SAVIANI, 1989, p. 40).

O conceito politecnia está carregado de significação que o capital tenta distorcer. Por isso a importância de conhecer sua gênese, as circunstâncias em que foi ganhando espaço e se solidificando como proposta de formação para o trabalhador, bem como, as distorções feitas pelo capital, objetivando manter a fragmentação, a dualidade e impedir o acesso ao domínio dos princípios do sistema e das técnicas de produção.

### **Formação Omnilateral: contraponto ao projeto burguês de Educação**

Os fundamentos filosóficos e históricos desta “nova” concepção (formação omnilateral) são encontrados nas análises da organização econômica, social e na concepção de educação efetivadas primeiramente por Marx e Engels, na obra: *Manifesto do Partido Comunista* e, posteriormente por Gramsci, Manacorda e Luckás, entre outros. Percebe-se que a formação omnilateral, protagonizada pelos socialistas, ao contrário da escola burguesa (que separava formação científica e formação técnica, por pertencimento em uma das classes social/econômica do estudante), tem o objetivo de proporcionar formação integral, para todos os alunos. Além de proporcionar conhecimento dos princípios da ciência, da organização social, política e econômica, oferece também formação técnica para o manejo dos instrumentos de produção.

Nesta perspectiva, na formação omnilateral, “estão dados os fundamentos do que deve ser a função e o direito da educação básica, universal, pública, laica, gratuita e unitária e do trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

Frigotto (2015, p. 3), afirma que “o problema fundamental do ensino médio não está somente na reforma curricular, nas mudanças de organização e nem mesmo na gestão, como tanto se tem insistido entre nós”. Mas, ressalta a necessidade de vontade política de assumir a escola pública como um espaço de referência, que necessita de financiamento, formação inicial e continuada, infraestrutura e comprometimento de todos. Ou seja, optar por formação do ser humano em sua completude ou apenas em seu treinamento para o trabalho é uma decisão política.

Nesta perspectiva, contrariando a concepção burguesa de formação e organização da escola, pretende-se que todos se apropriem dos princípios da ciência, da tecnologia, bem como, todos tenham acesso aos instrumentos de produção e, possam apropriar-se dos resultados de sua produção. Ou seja, faz-se necessário que a escola oportunize conhecimento dos princípios da organização do trabalho e das técnicas de produção, mas que também seja oportunizado o desenvolvimento das capacidades de pensar, posicionar-se frente a realidade, interferir e fazer história, bem como entender que o ser humano é também sentimento, paixão, sente dor, sonha.

Para Frigotto (2012),

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que libere o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo grande parte das crenças religiosas à lógica Mercantil (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Souza Jr. (2010, p. 74) afirma que a formação omnilateral tem o propósito de romper com as limitações impostas pela burguesia aos operários. O objetivo é oportunizar formação que contemple o homem em todos seus aspectos: político, social, educacional, emocional, afetivo, econômico, lúdico, moral. É preciso romper com as imposições do capital, romper com a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, bem como é preciso que os homens se reconheçam como sujeitos históricos e submetam as relações sociais a um controle coletivo.

Para o autor,

[...] a omnilateralidade apenas se faz possível pela superação a alienação/estranhamento, ou seja, no interior de um novo intercâmbio social determinado pela posse coletiva dos meios de produção, por relações sócio-históricas, baseadas na igualdade material em que o vínculo essencial não se estabelece através da mercadoria ou do dinheiro, etc. [...] O homem omnilateral é expressão de uma totalidade de determinações não estranhadas, construídas no cotidiano da nova vida social, cujo fundamento é o trabalho social livre, o planejamento e a execução coletiva do trabalho, bem como a repartição justa dos produtos do trabalho (SOUZA Jr. 2010, p. 91).

Em outros termos, a formação omnilateral será possível numa sociedade onde os trabalhadores se afirmam como protagonistas da história, onde as relações sociais são definidas coletivamente, onde não mais exista separação entre capital e trabalho, nem entre trabalho manual e trabalho intelectual, onde o individualismo, a competitividade, a exploração do homem pelo próprio homem, características típicas da sociedade burguesa, sejam superadas.

### **Escola Unitária: alternativa para superar a Escola Binária**

A escola unitária<sup>10</sup> é um projeto socialista de educação. Projeto que ao contrário da escola burguesa, oportuniza aos alunos conhecimento dos métodos de trabalho, tanto nas oficinas escolares, como nas fazendas escolares, bem como nas fábricas e demais atividades de produção. O objetivo é a conscientização e emancipação do trabalhador por meio de conhecimentos científicos sem eximir-se das experiências. Ou seja, “reconhece a importância da escola como um instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que essa atenda aos interesses da classe trabalhadora” (FREITAS, 2012, p. 337).

Para o autor, “todas as crianças devem entrar em uma mesma escola e começar sua educação igualmente, que todas têm o direito de caminhar nessa escola até os níveis superiores”. Ou seja, do jardim até a universidade, acompanhando todos os passos de formação, todos tem direito à educação de qualidade e unitária, independente da segmentação social a que pertença ao nascer (FREITAS, 2012, p. 338).

---

<sup>10</sup> “O termo ‘único’ quer fortalecer a ideia que não existem duas escolas ou uma escola com dois caminhos dentro dela, mas todos transitam por ela segundo suas necessidades e possibilidades e não segundo quanto dinheiro carregam no bolso. É importante ressaltar que o termo único, aqui, não tem nada a ver com uma escola de pensamento único ou de metodologia única” (FREITAS, 2012, p. 337).

No Brasil, segundo Freitas (2012, p. 340), a escola unitária está sendo forjada pelos movimentos sociais, em especial pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: tanto nas escolas itinerantes como nas escolas dos assentamentos já organizados. O objetivo é construir um projeto de educação que coadune escola e trabalho produtivo, aceso ao conhecimento historicamente construído e auto-organização dos trabalhadores, bem como superação da alienação que impede o camponês de conhecer a realidade atual: “suas culturas, suas histórias e das contradições sociais nas quais se vê inevitavelmente envolvido”.

Ramos (2012, p. 341), afirma que a escola unitária tem como objetivo a “superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecido pela divisão da sociedade em classes”.

Gramsci (2011), afirma que a escola capitalista é uma trama organizada para perpetuar a sociedade de classe, com todas as suas especificidades e, para

[...] destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. [...] A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas” (GRAMSCI, 2011, p. 49, 63).

Nosella (2010, p. 169), afirma que Gramsci identifica a existência de duas concepções de escolas: uma tradicional, supostamente “desinteressada”, de cultura geral, que “solda as funções de seus intelectuais orgânicos<sup>11</sup> (políticos, empreendedores, administradores, técnicos, operadores, etc.) com as de seus intelectuais tradicionais (eclesiásticos, filósofos, cientistas, artistas, etc.)”. E outra de cultura “interessada”, técnica-profissionalizante.

Frente a essa dualidade, não extinguindo nem uma e nem outra, sugere que se crie uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que tempere equilibradamente o desenvolvimento de capacidade de trabalhar manualmente (técnica, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente. [...] Até aquela idade estabelece universalmente uma escola unitária que resgate o princípio educativo da “cultura desinteressada” próprio da escola

---

<sup>11</sup> [...] “orgânico é um adjetivo que qualifica as pessoas pertencentes aos quadros de uma administração ou de uma empresa, responsáveis pelo aspecto administrativo. [...] Portanto, refere-se a uma função importante, vital e funcional. [...] esses orgânicos conferem homogeneidade, eficiência, consciência ao grupo humano a serviço do qual trabalham, em nível econômico, social e político. Gramsci diz que historicamente todo grupo social (ex.: aristocracia, burguesia, proletariado) que se origina (que nasce) pela prática essencial na produção econômica, cria desde o começo uma ou mais camadas de intelectuais que sustentam, potenciam e defendem explicitamente suas atividades econômicas: esses intelectuais são os orgânicos” (NOSELLA, 2010, p. 165).

humanista tradicional, e o integre com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, isto é, com o trabalho técnico-profissional. Somente depois dos 16/18 anos (após o 2º grau) o princípio da cultura formativa desinteressada perde a primazia (sem desaparecer) em favor da cultura imediatamente produtiva, profissionalizante ou especializada (interessada) (NOSELLA, 2010, p. 167/168).

O socialista Antônio Gramsci faz severas críticas à escola tradicional, pelo fato de que a mesma dividia o ensino em “clássico e profissional, o último destinando-se às classes instrumentais e o primeiro às classes dominantes e aos intelectuais”. O que Gramsci sugeria, propunha é uma escola que supere essa divisão, que seja ao mesmo tempo “crítica e criativa, clássica e profissional”, que articule trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social (GADOTTI, 2002, p. 125).

Para Nosella (2010),

Do ponto de vista teórico-cultural, a primeira grande questão era integrar teórica e praticamente o mundo do trabalho com o mundo da cultura; a ciência produtiva com a ciência humanista; a escola profissionalizante com a escola desinteressada. Essa questão deveria ser resolvida radicalmente e, para que isso ocorresse, o ponto de partida deveria ser o unitário. [...] Este unitário ponto de partida obviamente, era, na concepção gramsciana, o trabalho industrial moderno, a fábrica (NOSELLA, 2010, p. 65).

Ou seja, o ponto de partida, a referência para a transformação, construção de outra escola, que seja humanista e profissional, está nas organizações de base: “a comissão interna, o conselho de fábrica, o Sindicato, o Partido, a Economia Geral, enfim a história e o socialismo; e naturalmente, também a escola unitária” (NOSELLA, 2010, p. 65).

### **1.3 A Escola dual como política pública**

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação de negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturna ou supletiva (FRIGOTTO, 2005, p.7).

Historicamente, na organização econômica do sistema capitalista, em que temos a sociedade organizada em classes, também, temos toda uma organização política e educacional

que como uma orquestra, utiliza das diferentes instituições (educação escolar, imprensa, polícia, religião), para conformar o trabalhador em sua condição de submissão e exploração.

Gramsci (1982, p.4) afirma que “cada grupo social cria para si uma ou mais camadas de intelectuais”, os quais ele chama de intelectuais orgânicos. São esses intelectuais que são financiados para criar toda uma estrutura ideológica e de convencimento para manter, neste caso, a classe dominante na posição confortável de dominação como proprietária dos meios de produção, do poder político e dos principais meios de divulgação da ideologia dominante. E, do outro lado, perpetuar a classe trabalhadora na condição de submissão, precarização, a serviço do capital.

No Brasil, segundo Machado (1989), um retrato oficial da dualidade é percebido no conjunto de Leis Orgânicas, também conhecidas como “Reforma Capanema” do início da década de 1940, em que

Estabeleceu-se, então, a existência de duas instituições paralelas, que representavam dois tipos de ensino médio, com diferentes funções e justificativas. De um lado, um ensino secundário seletivo, enciclopédico, rígido, uniforme e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso no curso superior, onde se consolidaria a formação das “individualidades condutoras”. De outro lado, um ensino profissional, “destinado às classes menos favorecidas”. [...] Também concorreu para a consolidação da dualidade do sistema educacional a criação, no MEC, de diretorias diferentes para cada ramo de ensino, reproduzindo e aprofundando a divisão (MACHADO, 1989, p. 36).

Ou seja,

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes grupos: aqueles das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada e à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites dirigentes para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes (SAVIANI, 2006, p. 11).

Como contraponto ao projeto da burguesia, forjado por educadores socialistas, temos o projeto de ensino médio que integra formação técnica à formação geral. O objetivo é a construção de um projeto amplo de educação, projeto que possibilita a emancipação e que prepare tanto para o trabalho, como para governar e, se for o caso, para controlar seus governantes. Ou seja, uma escola única, “intelectual e manual” que, ao mesmo tempo, coloca o aluno em contato com a “história humana e a história das coisas”, apropriando-o de

“conhecimento político-científico e conhecimento técnico-operacional” (GRAMSCI, 1982, p. 142).

Manter ou superar a dualidade é antes de tudo uma decisão política. E isso vale para as diferentes organizações, inclusive as que envolvem os trabalhadores como sujeitos operantes. Segundo Frigotto (2012), para que estas transformações aconteçam na educação, de modo especial no plano pedagógico

[...] implica ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos e as condições que os produzem. Uma escola de outra qualidade social é a que permite, partindo de realidade adversa produzida socialmente em relação aos alunos filhos da classe trabalhadora, atingir o mais elevado grau intelectual e cultural historicamente produzido. Trata-se de transitar da particularidade e singularidade na apropriação das dimensões historicamente produzidas em todas as esferas da vida (FRIGOTTO, 2012, p. 08).

Freire (1967), afirma que interessa ao opressor manter-se na condição de opressor e conformar o oprimido na condição de oprimido, como se essas condições tivessem origem natural e não fosse fruto de criação cultural, humana, para manter a estrutura de classes. O autor afirma que precisamos de outra escola, pois, o que temos, nessa escola formal, tradicional, bancária, são programas, metodologia e avaliação impostas por grupo minoritário que na condição de opressor não oportuniza a emancipação, criticidade, libertação da condição de oprimido. Precisamos de uma escola “acolhedora”, que oportunize o aluno a reconhecer-se, reconhecer o seu entorno, reconhecer as condições que o fizera ser o que é.

Segundo o autor, essa escola que o trabalhador precisa implica,

[...] não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa auto formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. [...] Por isso a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador (FREIRE, 1967, p. 110).

Para Kuenzer (2009, p. 27 - 28), a dualidade na educação tem estreita relação com a dualidade na sociedade, com a segmentação de classe. Afirma a autora que, as políticas públicas, iniciativa estatal, primeiro criou as escolas de aprendizes e artífices, em 1909, com a finalidade de “educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua”.

Regatiere e Castro (2010, p. 18) afirmam que a educação profissional na perspectiva dualista e assistencialista, tem origem com a criação, por parte do poder público, do Colégio de

Fabricas, em 1809, pelo Príncipe Regente D. João. O objetivo era “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. Iniciativa que se prolongou no 2º Império, com a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, para “amparar crianças órfãs e abandonadas” e iniciá-las em ocupações industriais.

O mesmo acontece no período republicano, afirmam as autoras, mais especificamente no ano de 1910: foram criadas pelo poder público federal, 19 escolas de Aprendizes Artífices, com o objetivo de atender “aos pobres e humildes”. Escolas essas que deram origem aos atuais Institutos Federais. Ou seja,

Na mesma década (1910) foi reorganizado o ensino agrícola, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Foram, ainda, criadas escolas – oficinas destinadas à formação de ferroviários para atender ao crescimento deste setor (REGATIERE; CASTRO, 2010, p. 18).

A lógica se repete nas Leis Orgânicas de 1942<sup>12</sup>, que apresentam claramente a dualidade no ensino médio, tanto pela criação do Ensino Médio Propedêutico e Normal, para os filhos que, devido à condição econômica e social de origem, ingressariam em cursos superiores, no Brasil e/ou no exterior, bem como pela criação dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, para atender diferentes especificidades e demandas do mercado industrial, comercial e agrícola.

Os Serviços Nacionais de Aprendizagens atendem às especialidades de preparar técnicos, para atender ao mercado industrial, comercial e rural, ou seja, estão a serviço do grande capital. Esse sistema/organização, existente em vários países, conhecido como sistema “S”<sup>13</sup>, objetiva formação aligeirada, apenas para atender demandas do capital.

---

<sup>12</sup> “A Lei Orgânica do ensino Secundário de 1942, promulgada durante o estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. [...] mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes” (FRIGOTTO, 2005, p. 32).

<sup>13</sup> “O Sistema S, atualmente, é constituído por instituições que, com base, na Constituição Federal, (Art. 149, Inciso III), recebem contribuições de interesses das categorias profissionais ou econômicas, tais como, Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), Senat (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Micro Empresas), SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo). Este acordo tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos dessas instituições recebidos da contribuição compulsória em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade a estudantes e trabalhadores”. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas>. Acesso em 7 de abr. 2014 (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2014, P. 75).

Gramsci (1982, p. 136), critica as escolas do tipo profissional, ao afirmar que a intenção das mesmas é o de satisfazer interesses práticos imediatos que contrapõem à escola de formação geral, que ele chama de escolas de formação desinteressada.

Para o autor, segundo Nosella (2010):

[...] os operários quando vão à escola, não vão para continuar a produzir os mesmos produtos que na fábrica produziam e sim para entender mais profundamente sua fábrica, seu instrumento de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política. Assim a escola fica escola e a fábrica fica fábrica, só que a primeira torna-se “escola- de-trabalho” enquanto pertence espiritualmente ao mundo do trabalho e pelo trabalho é inspirada; e a oficina torna-se oficina de trabalhadores “intelectuais” porque passou a ser oficina iluminada, humanizada e potenciada pela escola (NOSELLA, 2010, p. 72).

Frigotto (2005), afirma que a dualidade, no Brasil, está relacionada às condições econômicas, onde os filhos dos proprietários frequentavam escolas propedêuticas de nível médio de formação geral, possibilitando acesso ao ensino superior. E, os filhos da classe trabalhadora, proprietários apenas da mão de obra, quando conseguiam frequentar a escola, lhes era oportunizado cursos profissionalizantes, para servir ao capital.

Para Nosella (2009), A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61) foi um marco, pois possibilitou aos diplomados das Escolas Técnicas o ingresso no ensino superior, o objetivo da referida lei se materializou só no mundo das ideias, no mundo real os cursos técnicos não ofereciam base de conhecimentos suficiente para concorrer/disputar espaço em cursos superiores com os alunos/filhos da classe dominante que frequentavam escolas de formação geral. Para o autor, o mesmo acontece com a universalização da obrigatoriedade da profissionalização imposta pela Lei nº 5.692/71<sup>14</sup>. A obrigatoriedade é efetivada só nas escolas da rede pública, pois, os filhos da classe dominante cursavam propedêutico, preparavam-se para os exames vestibulares em escolas de iniciativa privada. Ou seja,

---

<sup>14</sup> A Lei 5.692/71, conhecida como a Lei de Reforma do 1º e do 2º graus de 1971. A referida Lei determina que: Art. 1º “O Ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). A referida lei determinou a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, suprimiu os exames de admissão e criou a escola única profissionalizante. O objetivo era acabar a segmentação entre a escola secundária e a escola técnica. É nesta Lei que o currículo passa a ter uma parte de educação geral e outra de formação especial, formação profissional. Esta última deveria atender às especificidades da economia regional: agropecuária, indústria ou comércio. Outro aspecto a considerar, quanto ao currículo, é a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião, bem como a aglutinação das disciplinas de História e Geografia, que passou a se chamar Estudos Sociais e a extinção da disciplina de Filosofia no 2º Grau, alegando falta de espaço (ARANHA, 2006).

[...] sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes, ou de controladora de dirigentes, fundamental princípio unitário da escola média secundária. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a unidade do sistema escolar cortando a parte melhor da dualidade (NOSELLA, 2009, p. 7).

Oficialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.692/71, objetiva acabar com a dualidade na educação. Porém, a intenção era formar mão de obra para o mercado capitalista em alta, bem como diminuir a pressão por ensino superior. Com isso além de nivelar para baixo, estabelecia a “terminalidade” dos estudos acadêmicos com os cursos técnicos de nível médio. Ou seja, o propósito era “atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO, 2005, p. 33).

Para a lei, a obrigatoriedade da formação profissional universal perdurou até 1982, quando da aprovação da Lei de nº 7.044<sup>15</sup>. A referida lei afirma que a profissionalização passa a ser optativa de cada unidade escolar. Para Lira (2009) o objetivo dos militares era obrigar a profissionalização, já no ensino médio, tanto para preparar mão de obra para a indústria em ascendência, como para pôr fim ao projeto de escola unitária, desinteressada e de formação geral que possibilitava aos governados conhecimentos suficiente para controlar seus governantes.

Para Kuenzer (2009, p. 30-39), existe uma sincronia entre as reformas na educação e a organização econômica, social e política. O objetivo é servir ao capital, inclusive criando e/ou apegando-se em teorias criadas para dar suporte à cultura da segmentação, da competitividade e da hierarquização. A autora refere-se aos “princípios de administração científica” de Taylor. Teoria essa que se caracteriza por priorizar o individualismo, o treinamento de habilidades psicofísicas, a repetição e memorização de tarefas.

Segundo a autora, “a pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e

---

<sup>15</sup> “No ano de 1982, a ditadura alterou os dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, implicando em algumas mudanças na proposta curricular, dispensando as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, voltando a ênfase à formação geral. Pela Lei 7.044/82, a qualificação para o trabalho, antes visada pela Lei 5.692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, mesmo a tal habilitação básica. Agora, o ensino de 2º grau poderá ensinar habilitação profissional” (LIRA, 2009, p. 7).

produtivas”, eliminando com isso qualquer possibilidade de “construção de sua autonomia” (KUENZER, 2009, p. 31).

As teorias pós-taylorismo/fordismo, surgem como que para superar a hierarquia, o desperdício e as atividades repetitivas e desumanizantes. Mas na prática o que se percebe é o interesse da burguesia em

[...] elevar a produtividade do capital e responder aos conflitos operários, verificados nos anos 60. O enriquecimento das tarefas, forjando o trabalho polivalente, foi um modo de superar os problemas advindos das lutas operárias contra o trabalho parcelado e repetitivo (CORIAT, 1978, p. 110), que se manifestavam em greves, absentismo, processos de sabotagem etc. (RUFFIER 1978, p. 56). As lutas sindicais não tinham como finalidade apenas o aumento salarial. Elas também questionavam a própria organização do trabalho na fábrica (BORZEIX 1978, p. 256). A rebelião dos operários levou o empresariado a refletir sobre os custos econômicos do trabalho do ponto de vista da humanização do trabalho, da democracia industrial, da reforma da empresa, da melhoria das condições de trabalho, do enriquecimento das tarefas, da formação de equipes autônomas (ibid., 1978, p. 257) (SOARES, 1997, p. 3).

Na década de 1980, várias organizações sociais<sup>16</sup> foram às ruas pedindo a volta da democracia, bem como se acaloraram os debates onde os professores pediam reposição das perdas salariais, regularização da carreira do magistério e condições de trabalho, bem como a volta da filosofia nos currículos escolares. No período de 1980 a 1988 foram realizadas cinco Conferências Brasileiras de Educação, além de criadas revistas e produzidas de teses universitárias que fomentavam a situação de descompasso que vivia a educação.

A pressão dos movimentos sociais pelo retorno da democracia, na Constituinte de 1987, que elaborou a Constituição Federal de 1988, trouxe significativos avanços legais, entre os quais destacamos a

[...] a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório e gratuito; extensão do ensino obrigatório e gratuito progressivamente, ao ensino médio; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (podendo ser processada); valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público; autonomia universitária; aplicação anual pela União de nunca menos de 18% e pelos estados, Distrito Federal e municípios de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino (ARANHA, 2006, p. 324).

---

<sup>16</sup> “Entre as quais podemos citar: a classe política de esquerda, organizações estudantis, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, os sindicatos dos metalúrgicos do ABC paulista e os sindicatos de modo geral, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (ARANHA, 2006, p 320 a 324).

Em 1996 é aprovada a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Art. 2º afirma que é finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesta perspectiva entendemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, abre brecha para que os princípios da Educação Socialista (Formação Omnilateral, Politécnica e de Base Unitária) da Educação do Campo e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio se efetivem como Política Pública.

O então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, aproveitando-se das brechas da lei, favorecendo aos princípios neoliberais de privatização, determina a publicação do Decreto nº 2.208/97 que mantém a estrutura da “velha” escola dualista, reforçando a educação escolar de classe e a manutenção dos privilégios dos já privilegiados.

Segundo Frigotto (2005), referindo-se à dualidade da lei, afirma que o que temos são

[...] mudanças (rearranjo das frações e dos interesses da classe dominante) nos âmbitos político, econômico, social, cultural e educacional, cujo resultado é a manutenção das estruturas de poder e privilégio. Vale dizer, a manutenção do latifúndio ou da extrema concentração da propriedade da terra, concentração extrema da riqueza e da renda, isenção de impostos a grandes fortunas, grupos econômicos poderosos e sistema financeiro predatório e uma tributação fiscal regressiva. O resultado deste sistema é a produção da indigência, da miséria e da violência social (FRIGOTTO, 2005, p. 8).

Ainda segundo Frigotto (2005), a luta dos profissionais de educação conhecidos como progressista objetivavam que fosse implantado

[...] um ensino médio de quatro anos que, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permita ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. Isso não elide que, dentro do processo de travessia, busque aprofundar-se em determinada área técnica. Cabe, contudo, ao processo educativo, desmistificar o senso comum que isso lhe garante o acesso ao mercado de trabalho. A luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade. Permitir entender isso é a tarefa de um processo educativo emancipatório (FRIGOTTO, 2005, p. 15).

Kuenzer (2009), afirma que a democratização do ensino médio, a luta pela superação da dualidade “não se encerra na ampliação de vagas; ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados” (KUENZER, 2009, p. 35).

Projeto esse em construção, forjado pelos movimentos sociais, instituições sociais e trabalhadores comprometidos com outro projeto de sociedade, que não o do capital. Entre os

quis destacamos profissionais da educação, o MST, algumas instituições religiosas e membros de alguns partidos políticos de esquerda que estão imbricados nos movimentos sociais de luta por uma sociedade mais humana, mais justa, de emancipação e que luta pela garantia de direitos, e aproveitando das brechas do capital constroem tentam construir cidadania.

#### **1.4 Novas perspectivas para a efetivação da integração**

Em 2007, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, publica o Documento Base (BRASIL, 2007), que objetiva

[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo (BRASIL, 2007, p. 04).

O documento afirma que a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio precisa estar associada às demais políticas públicas setoriais. Segundo o documento, entre as instituições parceiras estão o “Ministério de Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT); o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA); o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC)” (BRASIL, 2007, p. 30).

Ainda segundo o documento

Esses e outros ministérios são responsáveis por políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas inter-relações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas (BRASIL, 2007, p. 29).

Nessa mesma perspectiva da integração, em 2011, temos a publicação do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Quanto à organização curricular, o parecer acima citado, menciona algumas metodologias e estratégias, entre as quais aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio. A proposta coaduna com a afirmação de Frigotto (Caderno de campo, 2014), de que a “organização da proposta curricular do ensino médio integrado à educação profissional pode ser por meio de Tema Gerador; por Complexo ou por Projetos”.

Em 2012, temos, também, a publicação do Parecer CNE/CEB Nº 11/2012, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 6/2012, onde consta as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e determina o comprometimento com a formação integral do estudante; o trabalho como princípio e a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo o Parecer nº 11/2012, atualmente não podemos conceber

[...] uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2012, p. 8).

Gramsci (1982, p. 137) afirma que não é democrática a escola que oportuniza apenas formação aligeirada de aspectos técnico-profissional, que qualifica o filho do operário para atender apenas às demandas do capital. Segundo o autor, para ser democrática a escola deve oportunizar formação “em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade coloque ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo”.

Para Gramsci (1982), “nesta fase (última fase do ensino médio) a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as orientações orgânicas para a orientação profissional” (p. 125).

Para o autor, a escola unitária, seria representada hoje pelas escolas de educação básica (fundamental e média). No primeiro grau seria trabalhado noções de leitura, escrita, matemática, geografia e história, bem como noções de direitos e deveres – noções de Estado e sociedade. Na última fase da escola unitária, são trabalhados os valores fundamentais do humanismo, tais como “autodisciplina intelectual e autonomia moral” para uma posterior

especialização que poderia ser de caráter científico em cursos superiores ou de caráter prático produtivo industrial, comercial, burocrático (p. 125).

Ou seja, a escola deve ser um espaço onde o estudante, principalmente no ensino médio, tenha a oportunidade de entender melhor a organização da sociedade, inclusive a organização do trabalho, bem como reconhecer-se cidadão comprometido com a transformação, rumo a uma sociedade mais justa. Faz-se necessárias experiências de laboratório, os seminários, os centros de pesquisa, os debates públicos para que os estudantes já no ensino médio concebam o trabalho como princípio educativo, bem como conheça a história da organização da sociedade. Para com isso perceber-se como sujeito ativo, sujeito histórico que deve contribuir para a construção e se for o caso transformação da sociedade.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: CATEGORIAS ESTRUTURANTES

A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político (MÉSZÁROS, 1981, p. 241).

**Foto 2 – Fachada da Escola Estadual Cafenorte**



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio surge no interior da sociedade de economia capitalista, com o objetivo de proporcionar aos trabalhadores, outra proposta de educação, superar a proposta dualista, de base positivista, neoliberal. Ou seja, tem como objetivo proporcionar formação para compreender o processo histórico da organização do

trabalho, da economia de da sociedade, bem como preparação para prosseguir nos estudos, para a cidadania e para posicionar-se diante da realidade atual.

Gaudêncio Frigotto (Entrevista concedida no Hotel Ucayali, 2014) afirma que a modalidade de ensino integrado veio sendo construída a partir dos anos de 1980, por um grupo de educadores progressistas, entre os quais Ciavatta, Ramos, Saviani, Arroyo e, o próprio Frigotto. Inicialmente, a reivindicação era substituir, na lei, a palavra concomitante pela palavra integrado.

Para o autor, o objetivo era apresentar um contraponto a concepção de concomitância, presente nos documentos oficiais da época, que regulamentavam o Ensino Médio. Ou seja, pretendia-se superar a dualidade no ensino médio, implantando a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de base politécnica e omnilateral. Proposta essa que vinha sendo discutida pelos profissionais de educação que, na Constituinte de 1987, na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Decreto 5.154/04, protagonizavam outro projeto de educação, superando o projeto de Gustavo Capanema ou Reforma Capanema, norteador da LDBN/61 e LDBN/71.

Entre os educadores, pesquisadores protagonistas dessa proposta, no Brasil, destacamos Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Paolo Nosella e Dermeval Saviani, autores estes que referenciam em suas afirmações filósofos e educadores como Marx, Engels, Pistrak, Gramsci, Manacorda, Krupskaya, Mészáros. Objetivam superar a escola binária e implantar o projeto de escola unitária e politécnica. Projeto que segundo Machado (2006) tem como objetivo “articular os saberes científicos, tecnológicos, e sócio históricos; ciência, cultura e trabalho; pensar e fazer; refletir e agir – que dá sentido à verdadeira democratização da escola” (p. 42).

Segundo Machado (2006) a escola é dinâmica, se transforma em decorrência das mudanças sociais. Tanto pode direcionar sua proposta pedagógica para transformar a realidade atual, como pode ater-se a teorias que sustentam proposta curricular que reproduz situações que favorecem a perpetuação da sociedade de classes. Ou seja, historicamente tivemos/temos projeto de educação/escola preocupado em manter a segmentação; a exploração do homem pelo próprio homem; a concentração de capital e o acesso ao poder político e jurídico para poucos. E outro projeto de educação, de base humanista, preocupado com a formação integral dos seres humanos.

O documento das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010), afirma que a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio tem como objetivo superar a concepção taylorista/ fordista. Segundo o documento a proposta curricular da escola dever ser construída a partir do eixo estruturante Trabalho, Conhecimento e Cultura. O objetivo é superar a dicotomia entre preparação técnica para o trabalho e formação científica para prosseguir nos estudos. Ou seja, já existe no Estado de Mato Grosso a preocupação, por parte de alguns profissionais da educação, de universalizar a educação integral, de base unitária, omnilateral e politécnica para todos.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, a fim de garantir ao estudante o direito a uma formação completa, que contribua na leitura do mundo e em sua atuação como cidadão.

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 305), o termo “integrado” nasce como contraponto ao Decreto 2.208/97, ou seja, “foi incorporado à legislação – primeiramente, no decreto nº 5.154/2004 (que revogou o decreto nº 2.208/1997) e, posteriormente, na lei nº 9.394/1996, alterada pela lei nº 11.741/2008”, nasce como uma das formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

Para as autoras (2012), conceitualmente, organicamente, a concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, vai muito além da articulação entre educação geral e formação técnica. Tem o objetivo de superar a segmentação de classes, a separação entre formação para o trabalho manual ou formação para o trabalho intelectual, “busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, as concepções de educação politécnica, educação Omnilateral e escola unitária”, que estiveram no projeto da LDBN dos anos de 1980, mas que se perderam antes da aprovação da LDBN/96 (p. 306).

Ou seja, não se trata somente de integrar uma a outra na forma, mas sim, de se constituir o ensino médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais. [...] Portanto, o sentido de formação integrada ou ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base de formação geral,

é uma condição para fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 306-307).

Percebe-se que foi dado um passo significativo rumo ao ensino integrado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, seção IV – “Da educação Profissional Técnica de Nível Médio”, que regulamentado pela Lei nº 11.741, de 2008, afirma que essa modalidade de ensino pode ser ofertada de forma articulada e subsequente. Quando ofertada de modo articulada se subdivide em concomitante e integrada ao Ensino Médio.

Ciavatta (2005), afirma que quando nos referimos à concepção de integração entre formação geral e formação técnica, “queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (p. 84). Ou seja, no Ensino Médio Integrado, os alunos terão acesso aos conhecimentos equivalentes à base nacional comum referente ao nível de ensino e os conhecimentos específicos do curso técnico escolhido. O objetivo é unir teoria e prática, preparação para prosseguir nos estudos e preparação para o trabalho. No curso subsequente isso não acontece, pois, o objetivo é formação prática, treinamento, aprender a fazer.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, no Brasil, é recente. Somente a partir de 2003, abre-se a possibilidade de uma nova concepção que problematiza e busca superar o currículo dualista, historicamente presente na educação brasileira<sup>17</sup>.

Com a concepção de formação integrada ou de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, pretende-se construir/organizar educação escolar, na perspectiva da escola unitária e politécnica. Perspectivas que concebem o trabalho como princípio educativo. Ou seja, o objetivo é oferecer ao jovem formação humana e de cultura geral, para inserir “os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2011, p. 36).

---

17 “Antes da reforma educacional implantada por Francisco Campos em 1931, [...] o Estado tinha o monopólio sobre o acesso ao ensino superior, mediante os exames “de preparatório” e “de madureza”. [...] O rompimento do monopólio estatal de acesso ao ensino superior deu amplitude à política de oficialização às escolas privadas, desde que cumprissem com a regulamentação da União e se submetessem ao controle federal. [...] A habilitação no ensino secundário tornou-se exigência para o ingresso no ensino superior” (RAMOS, 2006, p. 51-52).

Para Rodrigues (2010, p. 184), o ensino médio, no Brasil, esteve reservado a uma elite proprietária, como passaporte para o ensino superior. Segundo Rodrigues, o que temos é “uma formação propedêutica, voltada para os integrantes da elite, que conseguia continuar os estudos em direção ao ensino superior”.

Para Nosella (2009), até a década de 1930, no Brasil, a modalidade de ensino médio existia apenas como formação geral, formação científica, para uma minoria que se dava o luxo de prosseguir em estudos superiores.

Segundo o autor, o filho do trabalhador só teve acesso a essa modalidade devido à necessidade de formação de mão de obra para atender as demandas da industrialização crescente. Antes disso aos filhos da classe operária, do campo ou urbana, por diferentes razões, não lhes era garantido o direito à escola de ensino médio.

Ainda segundo o autor (2009), o ensino médio, no Brasil, continua sendo uma questão polêmica, pois,

Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros finalmente defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, 2009, p. 2).

Um dos elementos fundantes dessa proposta de ensino médio é a relação trabalho e educação que abordaremos na sequência.

## **2.1 Trabalho e Educação**

Para Frigotto (2012, p. 273), as práticas sociais trabalho e educação coexistem, desde que o homem se reconhece como ser humano. O homem se sobrepõe aos demais seres da natureza pela prática do trabalho, e por meio da educação o homem socializa às gerações que se sucedem: as técnicas de produção, os valores, experiências e conhecimentos construídos historicamente. É por meio do trabalho, desde a época da coleta, passando pelas maneiras de organizar e se organizar para o trabalho, que o homem produz e se reproduz.

Konder (2000) afirma 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, 2000, p. 112).

#### Para Brandão (2005)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. [...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2005, p. 7- 10).

Para Mészáros (2008, p. 15), a concepção de educação foi deturpada pelo capital, pelo grupo que vive da exploração do trabalho da classe operária. Pois, o que poderia ser espaço de emancipação, formação para a cidadania, espaço para conhecer os princípios da produção e da organização social, tornou-se espaço e instrumento que a sociedade capitalista usa para “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes”.

Percebe-se que a proposta socialista de educação, serve de base para a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, bem como para a Educação do Campo, objetiva contrapor-se ao projeto de educação pensado/efetivado pelo capital. O projeto integrado é de base humanista, busca a partir do comprometimento de todos com o trabalho, construir e avançar, de modo coletivo e a serviço de todos, na ciência, na tecnologia, bem como na redistribuição da terra e na garantia de saúde e segurança para todos.

Já na educação de perspectiva positivista, tecnicista, taylorista/fordista, o objetivo é a competitividade, a mecanização, a alienação, estranhamento, os benefícios dos avanços da ciência e das técnicas a serviço e gozo de minoria que centraliza a propriedade e acumula capital de forma insaciável.

Freitas (2010, p. 156), afirma que a educação, no decorrer da história, nunca esteve a favor do filho do trabalhador. Mesmo que o discurso fosse educação laica, pública e para todos, o que se observa é a disseminação de valores hierárquicos: “Aprende-se relações de

subordinação no processo de gestão escolar; aprende-se relações de submissão na sala de aula; aprende-se valores e atitudes nas variadas vivências apontadas pela escola”. Ou seja,

A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 2010, p. 156).

Para Pistrak (2000, p. 30) “a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes”. O objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas é no sentido de salvaguardar a autoridade do professor, manter a “civilidade” moderna, criar hábitos para manter a ordem social pensada e imposta por uma minoria representativa. Na sociedade burguesa a educação escolar, a auto-organização da escola tem como objetivo perpetuar os hábitos, normas, estruturas, organizações mesmo que para isso seja necessário omitir às maiorias o caráter de classe.

Para o autor (2000, p. 172), o dever do cidadão na sociedade burguesa, republicana, capitalista é respeito às normas morais, cumprir com sua obrigação de eleitor indo às urnas votar na seleção de candidatos a funções públicas do legislativo ou para o executivo. “O resto é confiado por procuração, “aos representantes do povo”, e através dos quais o capital pode facilmente dominar as massas populares”.

O autor afirma ainda, que se faz necessário comprometer-se com outro tipo de organização social e de organização da escola. Precisamos de uma escola que liberte, potencialize, emancipe, possibilite ao jovem ser protagonista, criar, inovar. A escola precisa ser significativa para a vida do aluno. As tarefas de organizar o jornal escolar; confeccionar a revista escolar; organizar o laboratório, a biblioteca; participar na administração da escola. Segundo o autor, são atividades que despertam para a necessidade de organizar o partido, o sindicato, a produção, bem como para o conhecimento dos princípios da organização social, política e econômica da sociedade.

Ou seja, trabalho e educação estão presentes em toda a vida escolar do aluno. Inicia na educação infantil, com o chamado “trabalho doméstico”, em que as crianças, a partir da higiene pessoal, passam a exercer a luta contra epidemias, doenças contagiosas, parasitas e outros tipos de doenças sociais. Bem como limpeza, construção e conservação de locais públicos como jardins, praças, parques, na organização de eventos, reuniões do partido, reuniões de operários,

na organiza de jogos, etc. É necessário trabalhar com as crianças e com os jovens o significado, a importância destas ações para a vida social, para a comunidade.

Para Frigotto (2006) a função do ensino médio é “preparar cidadãos autônomos para atuarem no campo social, político, cultural e econômico”. Porém, o que se percebe são milhares de jovens que, vitimados pela sociedade de classes, são condenados a frequentar “cursos profissionalizantes desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais geral”, que não os prepara “nem para as exigências profissionais e nem para o exercício autônomo da cidadania” (p. 91).

Segundo o autor,

A escola média de melhor qualidade é reservada ao topo da pirâmide social e dentro da cultura do “bacharel e do coronel”, vale dizer uma elite preconceituosa, ilustrada, mas desprovida de cultura humana e violenta. [...] Sem romper com as estruturas de poder que subordinam os interesses da sociedade as minorias do topo da pirâmide social continuaremos reproduzindo o que Francisco de Oliveira explicita pela metáfora do ornitorrinco: uma sociedade monstrengo social que se funda na desigualdade e se alimenta dela (FRIGOTTO, 2006, p. 92).

Pistrak (2000), referindo-se à união trabalho e educação sugere a criação de oficinas escolas, e afirma que não existe melhor maneira para entender o processo de funcionamento de uma máquina e o significado da mecanização da produção, do que “sentir diretamente o que é de fato a mecanização da produção” (p. 59).

Para o autor, uma oficina bem organizada proporciona ao aluno conhecimento da organização científica do trabalho (tempo de um trabalhador e tempo de um grupo de trabalhadores na confecção de determinado produto); organização econômica da oficina (elementos da administração, compreensão de possíveis problemas econômicos); e a importância social de uma oficina para as pessoas de determinada localidade melhorar as técnicas de trabalho/produção e as condições de vida/existência.

Ainda segundo Pistrak (2000), o problema é que estas atividades do cotidiano do aluno não são consideradas no trabalho escolar. Para que isso aconteça faz-se necessário organizar o programa de estudos/trabalho a partir dos “complexos”. Ou seja, “o estudo dos complexos na escola apenas se justificam na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual” (p. 137).

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 305) essa maneira de organizar a educação, com a intenção de integrar ensino e trabalho, formação geral-científica e formação técnica-para o

trabalho, tem origem na “educação socialista, na concepção de educação politécnica ou tecnológica”.

A concepção socialista de educação, que Ciavatta e Ramos (2012), se referem foi protagonizada, inicialmente, por Robert Owen<sup>18</sup> que defendia “formação integral, sob o aspecto físico e moral, dos homens e das mulheres, para que aprendam a pensar e agir sempre racionalmente” (MANACORDA, 1989, p. 274).

Para Owen “a educação devia ter como princípio básico o trabalho produtivo. A escola deveria apresentar de maneira concreta e direta os problemas da produção e os problemas sociais” (GADOTTI, 2002, p. 120). Ou seja, Owen acreditava ser possível a construção de outra organização da sociedade a partir da educação. Contudo, o equívoco estava em querer superar os problemas sociais “apenas por meio da força da razão”, superar a ignorância sem atacar o problema do modo de produção e da necessidade de novas formas de trabalho, entrelaçados com a educação.

Outra referência significativa na perspectiva da união educação e trabalho, é a concepção de educação protagonizada por Marx. Para Manacorda (1989), o marxismo

[...] assume todas as conquistas ideias e práticas da burguesia no campo da instrução, [...] universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva owerniana de uma formação total de todos os homens (MANACORDA, 1989, p. 296).

Gramsci (2011), educador marxista, se destacou pelas severas críticas à escola dualista tradicional que divide o ensino em clássico-destinado à classe dominante e aos intelectuais e, o ensino profissional – destinado à classe instrumental, os operários.

O que Gramsci propõe é uma escola de formação humana, de base unitária, na qual

[...] a última fase (ensino médio) deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende criar os valores fundamentais do “humanismo”, a auto disciplina intelectual e autonomia moral necessária a uma posterior especialização,

---

<sup>18</sup> Robert Owen, industrial e filantropo. Ele pretende instituir um sistema de instrução e de organização do trabalho, visando restituir dignidade humana e cultura aos operários e aos seus filhos. [...] “bem cedo a realidade revelará que essa divisão do trabalho e essa divisão de interesses são somente outros elementos para pobreza, ignorância, desperdício de todo tipo, total contraposição na sociedade inteira, delitos, miséria, grande fraqueza física e mental. Para evirar estes males que, enquanto persistem, prendem necessariamente a humanidade num estado de extrema degradação, cada criança receberá, em seus primeiros anos de vida, uma instrução geral que a tornará apta para os fins da sociedade, será muito útil a ela e lhe permitirá usufruir de seus benefícios” (MANACORDA, 1989, p. 274).

seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) (GRAMSCI, 2011, p. 39).

O Decreto 5.154/2004 nasce no auge da luta entre conservadores e progressistas. De um lado, os conservadores lutando por uma educação/escola segmentada: profissionalizante, para a classe trabalhadora e científica, para a elite/burguesia. De outro lado, os progressistas: lutando por uma educação democrática, de base unitária, laica, politécnica, humanista, pública e gratuita. O objetivo é a superação da separação entre formação técnica para o trabalho e formação científica/geral para prosseguir nos estudos.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 42), os mentores do referido decreto apropriam-se da ambiguidade<sup>19</sup> e dos princípios de educação estabelecidos no Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e defendem a possibilidade de “incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se assimilações não apenas teóricas, mas também práticas, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna”. Ou seja, o que se pretende é construir uma educação unitária e universal destinada a superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, ainda no ensino médio, visto que

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que protagonize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44).

Consta no Documento Base (BRASIL, 2007, p. 24), que o Decreto 5.154/2004, além de manter “as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes determinados pelo Decreto 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar à educação profissional”. Ou seja, o objetivo do Decreto 5.154/2004 é proporcionar “uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos da classe média-alta e alta)” (BRASIL, 2007, p. 25).

Conforme Pereira (2012), no

[...] debate atual da educação profissional, trazido no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, notamos que é sob o mote da universalização do ensino médio que

---

<sup>19</sup> A LDBN/96, no Art. 36, § 2º, referindo-se ao ensino médio estabelece que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas”. Já no Art. 40 – Capítulo III – estabelece que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

aparecem as primeiras referências à educação profissional, tais como: fomentar a expansão das matrículas do ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas; fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de educação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público; e fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa de 15 a 17 anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem série-idade (PEREIRA, 2012, p. 288).

Ou seja, os princípios do Decreto nº 5.154/2004, ainda estão em construção, tanto no que se refere a efetivação da concepção de formação omnilateral e politécnica, bem como no que se refere a estrutura de laboratórios para pesquisa, espaços para recreação, eventos, encontros, seminários e competições esportivas. Percebe-se que a construção da proposta curricular que integre formação geral e técnica, gestão participativa e auto-organização dos alunos ainda está para acontecer em muitas escolas, bem como a universalização do acesso à escola de ensino médio.

A partir do Decreto nº 5.154 de 2004, a educação profissional passa a ser desenvolvida nas formas:

I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II- Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas a cada curso;

III – Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, Art. 4º, § 1º. Item I, II e III).

Para Frigotto (2005, p. 44), o ensino médio integrado se faz necessário para uma realidade em que o filho do trabalhador, nessa modalidade de ensino, tenha que trabalhar e estudar. Ou seja, faz-se necessário o filho do trabalhador obter uma profissão ainda no ensino médio, potencializando este trabalhador, também com conhecimentos gerais, possibilitando assim condições de ascender em conhecimentos que além de dominar os princípios da organização do trabalho, permitam dominar princípios da organização social, política e econômica.

## **2.2 Trabalho, Conhecimento e Cultura**

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (PACHECO, 2012, p. 68)

A construção do currículo a partir do eixo estruturante trabalho, conhecimento e cultura objetiva construir, tornar realidade o projeto de base unitária e politécnica. Ou seja, objetiva superar a dicotomia entre formação técnica e formação científica, preparação para o trabalho ou preparação para prosseguir nos estudos.

No documento Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010), percebemos que o grande desafio ainda é a construção de uma proposta que integre todos os saberes “articulando formação científica, tecnológica e cultural, com vistas a superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar [...] e uma escola que ensine a fazer” (p.16).

Segundo o documento (OCs/MT, 2010, p. 22),

[...] a finalidade da escola que unifica conhecimento, cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem a sua capacidade produtiva às capacidades de pensar, de relacionar-se, de desenvolver sua afetividade, de estudar, de governar e de exercer controle sobre os governantes.

Para Ciavatta (2005), a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio tem o propósito de “superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (p. 85).

Segundo a autora, a proposta deve articular políticas de desenvolvimento econômico local, regional e nacional, bem como às políticas de emprego e renda. Ou seja, é um projeto que para obter êxito precisa estar imbricado na sociedade, e também, ter o financiamento por parte das políticas públicas.

Para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010, p. 80), tanto as escolas urbanas como as escolas do campo podem optar pela implantação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. O objetivo é superar a dualidade e garantir a todos o direito de acesso e permanência na escola, bem como organizar uma proposta

pedagógica que oportunize pleno domínio dos princípios da ciência, da técnica, da organização social, política e econômica.

Nessa mesma perspectiva temos a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que entre outros aspectos, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e afirma (Art. 4º) que é finalidade desta modalidade de educação:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2012).

Segundo o documento, (Art. 5º), a oferta do Ensino Médio, independente de sua modalidade, deve basear-se na “formação integral do estudante”, ou seja, determina que a proposta curricular integre conhecimentos gerais e técnico-profissionais, bem como a associação da “educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”.

Ainda segundo o documento, Art. 5º:

- § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.
- § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.
- § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.
- § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012).

Entende-se o trabalho como a ação do homem sobre a natureza. O homem é visto como o único ser que, no decorrer da história, criou instrumentos que possibilitasse dominar, se apropriar, transformar o natural em benefício próprio, para satisfazer as necessidades de subsistência. O trabalho, em sua forma original, tinha caráter ontológico<sup>20</sup>, imbricado no

---

<sup>20</sup> “O trabalho em seu sentido ontológico se constitui em princípio educativo por remeter a compreensão dos processos históricos da produção social do conhecimento científico e da tecnologia, ao serem transformadas as condições naturais de vida e a ampliação das potencialidades e capacidades humanas” (CALDART, 2010, p. 31).

homem desenvolvia diferentes técnicas de coleta, plantio, colheita, domínio da natureza. Assim que as dificuldades foram aumentando, as necessidades de sobrevivência e disputa foram aumentando, também foram sendo criadas novas maneiras, estratégias de apropriação e domínio da natureza em seu benefício.

Concebemos a ciência como apropriação pelo homem das energias presentes na natureza, transformando essas energias em benefício do próprio homem. Ou seja, o homem é o único ser do qual temos conhecimento que, estudando a natureza, percebe a energia presente na natureza e consegue transformar essas “fontes de energia” em benefício próprio. Esse processo de estudo, apropriação, aperfeiçoamento, transmissão das experiências construídas ao longo da história às gerações seguintes, o homem denominou de conhecimentos científicos, ciência.

Nesse processo de subsistência, domínio da natureza, desde a caça, pesca, agricultura rudimentar até o domínio das técnicas mais aperfeiçoadas, o homem necessitou de ajuda dos semelhantes. O que fez com que o homem vivesse em grupo, o que também acabou por criar algumas situações de confrontos, desentendimentos, competitividade, levando a situações de constrangimento. Frente a tais situações, e com o passar do tempo e com o aumento da população, os problemas também foram aumentando, o que resultou em necessidade de criação de regras para tornar possível a convivência entre os próprios homens e com o meio, o que nós chamamos de normas, leis, código de conduta, etc.

Pelo Documento Base (2007), o objetivo do ensino médio integrado é a de formar para o trabalho, não só na perspectiva econômica, produção material, para o capital, mas na perspectiva da formação integral. Preparando sim para operar, mas conhecendo os princípios científicos e tecnológicos que estão envolvidos nestas operações, bem como o processo histórico percorrido até chegar a cientificidade, os valores sociais-políticos-éticos e econômicos envolvidos, como também a quem interessa a realidade atual do trabalho e quem são os beneficiários.

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (BRASIL, 2007, p. 45).

Para as Orientações Curriculares para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso (2010, p. 21) “considerar o trabalho como princípio educativo [...] implica buscar o

enfrentamento da escola dual mediante a construção de uma educação básica que articule conhecimento, trabalho e cultura”.

Ainda segundo o documento, a finalidade da escola que unifica conhecimento, trabalho e cultura é a de formação politécnica e omnilateral, de base unitária, que articula capacidade produtiva às capacidades de pensar, de produzir, de relacionar-se, de estudar, de exercer controle sobre a realidade política e se for o caso esteja em condições de governar.

A perspectiva da escola, conclui o documento, objetiva a “inserção dos jovens na atividade social, na criação intelectual e prática e no desenvolvimento de uma certa autonomia de orientação e iniciativa” (p. 22), contemplando ao mesmo tempo formação científica, cultural e tecnológica, sustentada nas linguagens e nos conhecimentos sócio históricos.

### **2.3 Trabalho como princípio<sup>21</sup> educativo**

Para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749) conceber o trabalho como princípio educativo é conceber “o ser humano como produtor da sociedade e da cultura de seu tempo”, evitando com isso que alguns vivam da exploração do trabalho do outro ser humano. Nesta perspectiva, a educação tem como objetivo o desenvolvimento omnilateral e politécnico, ou seja, formação para a vida, contemplando desenvolvimento “físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético e político”. Sendo inconcebível a naturalização da concepção de trabalho onde uma “classe social dominante explora o trabalho das demais”.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação de mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais, [...] mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e históricos-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750).

---

<sup>21</sup> “Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, princípios dos quais derivam leis ou questões mais específicas. No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe introduzir desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 749).

Para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 753), introduzir o trabalho como princípio educativo em todas as instituições/relações sociais (escola, família, educação profissional) “supõe recuperar toda a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada”, bem como introduzir nos currículos toda a história de luta e organização dos trabalhadores, para a conquista e garantia dos direitos, a “crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista” e a luta dos trabalhadores para garantir o direito à educação pública, de qualidade e para todos, garantia essa oficializada na LDBN/1996, na Constituição Federal/1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente/1990.

Para Frigotto (2005, p. 60), o trabalho como princípio educativo, princípio ontológico, é concebido na perspectiva de

[...] que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. [...] O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática e metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Para Saviani (1989, p. 14), “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual”. A ideia de separação entre o pensar e o manusear, ser proprietários e ser operário, formação técnica profissional e formação científico-intelectual é típica da sociedade capitalista burguesa.

Para contrapor a essa ambiguidade, continua o autor, é preciso superar o estranhamento, alienação do trabalhador e que a melhoria nas técnicas que acaba por aumentar a produção seja revertida, não só em ganhos materiais, mas também em tempo livre, para que o trabalhador possa dedicar-se ao trabalho intelectual, ao lazer, à família, ao teatro, à política, a cultura, etc. A separação é um processo histórico, relativo, dinâmico, por isso possível de ser superado. Para isso é necessário que se supere a apropriação privada dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço do coletivo.

Segundo Saviani, se tratando da organização do ensino médio, nesta perspectiva de articulação entre formação geral e formação técnica, ou formação politécnica, se faz necessário oportunizar que o aluno assimile os aspectos teóricos e os aspectos práticos dos princípios científicos da organização moderna.

[...] se o educando que passa por essa formação adquire essa compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a Ciência é produzida, e do modo como a ciência se incorpora à produção dos bens, ele adquire a compreensão de como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nesta sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno. E nesse sentido ele estará habilitado a desenvolver qualquer uma destas habilidades específicas, porque os fundamentos, os princípios básicos ele assimilou (SAVIANI, 1989, p. 18).

Freitas (2010, p. 156), afirma que a educação, no decorrer da história, nunca esteve a favor do filho do trabalhador. Mesmo que o discurso fosse educação laica, pública e para todos, o que se observa é a disseminação de valores hierárquicos: “Aprende-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprende-se relações de submissão na sala de aula; aprende-se valores e atitudes nas variadas vivências apontadas pela escola”. Ou seja,

A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 2010, p. 156).

Para Frigotto (2012), o trabalho conservou o princípio de manutenção da vida, mas foi ganhando novas formas, novas maneiras de organização, passando de uma forma quase que natural/comunal de coleta, passando pelo modo feudal, já na forma segmentada de sociedade onde uns (proprietários das terras) se beneficiavam da exploração do trabalho de outros (proprietários da força de trabalho). No feudalismo a referência era a propriedade e exploração da terra. A partir da Revolução Francesa, a burguesia monopoliza a terra, a fábrica, a mídia, o poder político e usa das instituições, entre elas a educacional e da militar para manter-se na condição de proprietários e explorar com muita intensidade a força de trabalho de uma grande massa desprovida de tudo. E, se depender da concepção de educação conservadora, conivente com a concepção de hierarquização, exploração do homem pelo homem, competitividade, não teremos mudanças tão cedo/logo.

Para Frigotto (2012, p. 275), o que se pretende é um projeto pautado em princípios que “desenvolvam valores, conhecimentos, sentimentos e sentidos humanos que sedimentem a travessia para novas relações sociais libertas da dominação e violência de classe”. Para isso, diz Frigotto, são sinalizados os seguintes princípios:

**TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO:** ligado ao processo de socialização e de construção do caráter e da personalidade do homem novo, que internaliza, decide a infância, a sua condição de ser da natureza e que, portanto, implica produzir, como os outros seres humanos, seus meios de vida e não viver da expropriação do trabalho de seus semelhantes; **A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL,** ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição a dimensão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis

ao mercado capitalista; e, finalmente o de EDUCAÇÃO POLITÉCNICA ou tecnológica, ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para responder às necessidades (essas sempre históricas) inerentes ao fato de o homem fazer parte da natureza e de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, de lúdico e de atividade humana criativa), no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver (FRIGOTTO, 2012, p. 275).

Para Saviani (1989, p. 8), “trabalho não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la”. O homem se estrutura, se humaniza pelo trabalho realizado no coletivo, onde no próprio trabalho as técnicas de produção são melhoradas por meio de socialização de experiências. A humanização se constituiu a partir do momento em que o homem passou a prever, pensar e produzir seu alimento e adaptar a natureza para satisfazer às suas necessidades de sobrevivência. Diferente dos animais que agem apenas instintivamente e que se adaptam às condições da natureza.

Continua o autor, conforme o homem vai criando instrumentos, interferindo e transformando a natureza, também, vai criando laços de relações com outros homens, cria condicionantes culturais, relações de produção que vão dando contornos à organização histórica de trabalho, o que culminou com a apropriação da terra, divisão do trabalho e, conseqüentemente, a divisão da sociedade em classes.

A necessidade de generalizar a educação surge com o grande salto na organização do trabalho, na Idade Moderna, em que o centro de produção e operações econômicas deixa de ser o feudo (o campo, onde a organização do trabalho é servil, em que a industrialização se restringe à produção artesanal) e passa para centros urbanos onde a produção artesanal, com técnicas de produção rudimentares, é substituída pela indústria, que, devido a dinamicidade em que esses centros/aglomerações de pessoas vai aumentando, vão aumentando também as necessidades de produção e a necessidade de organização social, política e econômica/produção e administração no regime da sociedade do capital.

A generalização da educação escolar surge como necessidade para que a forma moderna/capitalista de organização da sociedade e do capital possa subsistir. Pois é preciso que os trabalhadores assimilem os códigos de conduta e as técnicas de produção. A grande criação do capital veio com Taylor que estudou, conheceu, entendeu, sistematizou cientificamente a maneira de melhor produzir no interior da fábrica, indústria e, conseqüentemente, fragmentou a produção de mercadorias, oficializando a divisão social do trabalho.

O que aconteceu foi que a educação formal/escolar generalizou-se apenas no domínio da leitura e escrita e não no conhecimento dos princípios da produção científica, do princípio das técnicas de produção e dos princípios da organização social, política e econômica. O domínio desses princípios esteve de posse da classe proprietária dos meios de produção e de alguns técnicos do “alto escalão da produção”<sup>22</sup> e, o operador da máquina apenas dominava/operava um/alguns fragmentos/parcela na produção/fabricação de uma determinada mercadoria/produto.

Isso vai repercutir na organização da educação escolar, mais especificamente, na organização do currículo, sistematizado em disciplinas com conhecimentos para manipular a natureza e adaptá-la às necessidades humanas, neste caso, as disciplinas da área das ciências da natureza. Conhecimentos da área de ciências sociais, para disseminar conhecimentos referentes à organização/relações do convívio do homem com seus semelhantes. Bem como a linguagem como meio utilizado para estas construções, hoje conhecida como área da linguagem e suas tecnologias.

O que temos é uma sociedade dinâmica, que vai se organizando, organizando os conhecimentos, a produção, o comércio, as estratégias de dominação da natureza e dos instrumentos de produção, educando/adestrando o trabalhador que opera estes instrumentos. Mas com um detalhe: o conhecimento dos princípios em sua totalidade é restrito apenas aos proprietários, o que vai resultar em uma sociedade segmentada/dualista, também na educação/posse dos conhecimentos socialmente construídos,

[...] e o conhecimento relativo ao conjunto passa a ser propriedade privada dos donos dos meios de produção, ou dos seus representantes, aqueles trabalhadores intelectuais que representam os donos dos processos produtivos. Eles tem o domínio da concepção do processo e a compreensão do conjunto, ficando os trabalhadores limitados àquela parcela que eles devem desenvolver no trabalho produtivo. O trabalhador domina algum tipo de conhecimento, mas apenas aquele conhecimento parcelado. Isso também está ligado à questão da escola (SAVIANI, 1989, p. 14).

Entender o trabalho como princípio educativo<sup>23</sup>, significa entender o trabalho em suas relações com a ciência, com a cultura e com a produção da subsistência. Ou seja, significa que

<sup>22</sup> Gerentes, encarregados, chefia de departamentos, entre outros.

<sup>23</sup> “Ter o trabalho como princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições. Aqui é preciso que evitemos o entendimento de que a educação, ao assumir o trabalho como princípio educativo, se resume à politecnia. Esta é a face educativa em sua relação como uma instituição específica, a fábrica, mas é apenas uma delas no amplo leito da vida” (FREITAS, 2010, p. 158).

o ser humano pode se apropriar da natureza, transformar a natureza, criar técnicas para melhor se apropriar e transformar essa natureza, bem como recriar e aperfeiçoar essas técnicas. Bem como entender o sentido histórico que foi dado ao trabalho no decorrer dos tempos, chegando a divisão social do trabalho que temos hoje, onde uns se apropriam dos meios de produção, do conhecimento e do trabalho. Enquanto, outros proprietários apenas da força de trabalho, se adaptam ao estranhamento, a alienação e a exploração do homem pelo próprio homem. Entender o trabalho como princípio educativo significa entender que o homem é um sujeito histórico, vive em sociedade, cria e recria os meios de exploração e adaptação da natureza às suas necessidades, bem como organiza e reorganiza as formas de produção, inclusive a de exploração do homem pelo próprio homem.

### CAPÍTULO III

## EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

Foto 3 – Aula Prática - Escola Estadual Cafenorte



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

A Educação do Campo<sup>24</sup>, no Brasil e no Mato Grosso, não esteve entre as prioridades das políticas públicas. Talvez isso seja pelo fato de que, até 1888, o Brasil estivesse sob o regime de trabalho escravo. Ou seja, o trabalho tanto na cidade como no campo era feito por índios e negros na condição de escravos. Trabalho esse que não exigia escolaridade, aprendia-se a realizar os trabalhos para atender as demandas urbanas, bem como mexer a terra, plantar e colher, sob o chicote do capanga, capataz, entre outras denominações dadas aos que cumpriam e faziam cumprir as ordens do senhor da Casa Grande.

---

24 “A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, ART. 1º).

Historicamente o que temos é uma ausência de políticas públicas de educação para com a população do campo. Algumas mudanças começaram a ocorrer por força das pressões provocadas pelos movimentos sociais a partir dos anos de 1980. Reivindicações que foram ganhando e ganharam a letra da Lei. Primeiro foi a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer no Art. 205 que a educação é direito de todos. Depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabelece no Art. 28 que na oferta da educação básica para a população rural os conteúdos curriculares e as metodologias atendam as reais necessidades e os interesses da sua região, bem como o calendário seja adequado aos ciclos agrícola e às condições climáticas.

Outra conquista dos movimentos sociais foi a implantação da proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que tem como objetivo superar a histórica dualidade entre ensino médio e ensino técnico.

A luta objetivava a implantação da proposta de educação idealizada pelos movimentos sociais comprometidos com o projeto que abarca: Educação do Campo; Ensino Médio Integrado; Gestão Democrática; Escola Pública única, laica, de qualidade, para todos. Ou seja, a perspectiva é que se efetivasse/efetive outra proposta de educação, tanto para o campo como para a cidade: que supere a proposta capitalista<sup>25</sup> de educação dualista que preparava/prepara para o trabalho ou para a cidadania, separadamente.

O projeto dos movimentos sociais foi postergado pelo poder público. Ou seja, o Estado brasileiro omitiu-se: “na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade”, bem como na efetivação de uma política de formação inicial e continuada e da valorização da carreira docente para os profissionais do campo (BRASIL, 2005, p. 7).

---

<sup>25</sup>“Sabemos que a escola capitalista – apesar de contraditória – está a serviço da classe dominante. Foi formada para atender aos seus objetivos ao longo de séculos. Suas funções sociais estão baseadas na exclusão da classe trabalhadora e na sua subordinação – quando não em uma combinação de ambas. Esta exclusão da escola, hoje, já não é nas áreas urbanas, uma exclusão física. Foi substituída pela “exclusão por dentro” – uma forma de se manter a classe trabalhadora na escola sem aprender. A burguesia aprendeu que é mais vantajoso manter os trabalhadores na escola e subordiná-los, excluindo-os culturalmente, do que deixá-los fora dela. Mesmo quando não se aprende português e matemática, se aprendem as relações de subordinação existentes no interior da escola” (FREITAS, 2015, p. 228).

Percebe-se a presença inoperante do Estado no que se refere às políticas públicas para com a Educação do Campo. Afirmção essa feita, em pleno século XXI, na II Conferência: Por Uma Educação do Campo, na cidade de Lusiânia no Estado de Goiás, no ano de 2004, que, entre outros aspectos, denuncia a falta de

[...] escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (DOCUMENTO FINAL DA II CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 284).

Em que pese todas estas “teses”, impostas pelo projeto do capital, a luta pelo ensino médio integrado e por políticas públicas que atendam as demandas da Educação do Campo está se efetivando, conquistando espaço e, como veremos no desenrolar deste capítulo: houve significativo avanço, inclusive no que se refere à legislação.

Pretende-se, nesta construção e reflexão, compreender questões tais como: É possível efetivar a construção de uma proposta curricular diferenciada, que considere a diversidade regional e local, se a formação que recebemos para o exercício do magistério nos oportunizou conhecer apenas um currículo fragmentado, universal, de base comum sem identidade alguma com nosso cotidiano, longe de nossas demandas de trabalhador do campo, sem nunca nos apresentar outra proposta de educação escolar que não a que serve ao capital? Como atender as demandas locais, do campo, com professores formados para atender as demandas urbanas e, sem nenhuma identidade com o projeto do campo? Como efetivar uma proposta de educação que contemple formação omnilateral e politécnica sem o mínimo de estrutura física, pedagógica e logística para as escolas do campo?

### **3.1 A Lei sinaliza possibilidades**

Peripolli (2009), afirma que não podemos negar que a legislação atual, referindo-se à Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação de 1996, “tenha aberto espaço às inovações pedagógicas no campo” (p. 104).

Segundo o autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, possibilita ao campo incluir no currículo conteúdos para atender as especificidades locais e regionais, bem como os conteúdos de cultura geral. Ressalta que, o Art. 26, da referida lei, abre brechas para que a escola atenda, também, as particularidades regionais e locais, além da formação geral. Ou seja, “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

Percebe-se na Resolução nº 126/03-CEE/MT e na Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT, bem como no dia a dia das escolas, que existem especificidades que diferenciam as demandas do campo das demandas urbanas. Especificidades essas que devem ser consideradas quando da elaboração da proposta político-pedagógica da escola. O que não isenta o comprometimento da escola em oferecer formação para a cidadania, para prosseguir nos estudos, para posicionar-se frente a realidade atual, bem como buscar alternativas para a transformação social e a diminuição das desigualdades.

O que percebemos é que a lei pela lei não dá conta de realizar as transformações necessárias para atender as especificidades do campo. Ou seja, a lei não garante direitos. O que temos visto, muitas vezes são escolas com alunos oriundos do campo, estudando em escolas urbanas, com proposta político-pedagógica unilateral. Ou seja, com um currículo que não se identifica com as especificidades do campo; um quadro de professores que afirma não receber formação para atender às demandas do campo; bem como não conhecem os princípios da Educação do Campo e nem as demandas da população do campo.

A Lei afirma que é preciso efetivar as “adaptações necessárias à sua adequação, à peculiaridade da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996, Art. 28). O que se apresenta são insinuações de adaptação do campo ao projeto do capital, postergando o comprometimento com o projeto de formação humana, omnilateral e politécnica. Ou seja, interpreta-se a lei do ponto de vista do urbano. O campo aparece como um apêndice, como um espaço que precisa se adaptar, para que os alunos, trabalhadores em potencial consigam emprego na cidade.

Para Peripolli (2009), a proposta da LDBEN/96, de proporcionar um currículo de base geral e que, também, atenda as especificidades regionais, seria

[...] perfeita se nos passassem em branco dois termos: economia e clientela. A crítica, neste caso, recai sobre o fato de que esta parte diversificada, ao que nos parece, fica condicionada à demanda e aos interesses desta clientela e da economia. Estes termos

mostram que a diversificação do currículo ficará sempre condicionado aos valores impostos pela sociedade urbana capitalista dominante, ou seja, a cultura burguesa (PERIPOLLI, 2009, p. 111).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), afirmam que a Educação do Campo é uma educação específica e diferenciada: “deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticos para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (p. 23).

As lutas dos movimentos sociais e dos profissionais de educação envolvidos na construção de outro projeto de educação e sociedade, pressionaram o poder público e criam espaços, abriram brechas para alguns avanços, para os povos do campo. Entre os avanços destacamos

[...] as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fone). No que diz respeito à legislação, o Movimento de Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo: Diretrizes Operacionais para Educação Básica das escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº2/2008; Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Procerá) (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 21).

O projeto de Educação do Campo<sup>26</sup>, em construção, protagonizado pelos Movimentos Sociais, tem seus princípios assentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais/1996: “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22); “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (Art. 35); bem como que possibilite por meio do currículo conhecer o significado da ciência, da cultura,

---

<sup>26</sup> “É importante esclarecer que os termos rural e campo possuem sentido diferentes. [...] O sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Já o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiver em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento neste início de século, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando os aspectos da identidade e da cultura. [...] Embora a diferença possa não ser tão visível, ela será focalizada em função de que o sujeito central no desenvolvimento da educação rural foi o Estado, expresso nas ações dos governos estaduais e municipais, enquanto os sujeitos centrais na reflexão da Educação do Campo são os movimentos sociais, mudando assim a configuração da concepção de educação e dos objetivos da educação da classe trabalhadora pensados por ela” (SOUZA, 2006, p. 51).

das artes e do processo histórico de organização e transformação da sociedade. Ou seja, a “educação é um direito de todas as pessoas e tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (LODI, 2003, p. 8).

Sendo a educação direito<sup>27</sup> de todos, entendemos que estejam incluídos os povos do campo, que conforme disposto no Decreto 7.352/2010, inclui os agricultores familiares, extrativista, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e os povos da cidade. E a todos seja oportunizada formação ampla: científica e tecnológica. Ou seja, para o trabalho; para o desenvolvimento das capacidades de pensar e posicionar-se frente à realidade atual; bem como conhecer como historicamente originou-se a organização social, política e econômica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º). Para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra o referido artigo é significativo, pois entendem que educação se faz para além da escola. Ou seja, educação, escola, luta pelos direitos formam um todo concatenado. A escola além de estar em consonância com o projeto da sociedade, assume o dever de ajudar a entender sua organização, bem como suas demandas.

Caldart (2012), afirma que pensar a educação escolar nessa perspectiva, significa que os alunos estão expostos, nas escolas, a situações de valores e atitudes que são muito mais significativas do que os conteúdos sistematizados. Ou seja, as posturas hierárquicas, a imposição externa, a falta de sensibilidade em reconhecer a auto-organização dos alunos, não comunga com a ideia de que

---

<sup>27</sup> “A gênese histórica da escola dá-se, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica. A escola representa um importante papel na consolidação da hegemonia burguesa em relação à sociedade feudal e do poder da igreja e do Estado absolutista. Ela nasce como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e socializar de forma sistemática o conhecimento científico. É importante ressaltar que, em sua característica clássica, a escola é um ambiente de diferentes aprendizagens sistemáticas: os valores, as atitudes, os símbolos e as concepções são traços tão importantes quanto o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades cognitivas. De outra parte é a escola laica (não pertencente à igreja ou ao senhor absolutista ou ao mundo dos negócios), pública, gratuita e universal que sintetiza o ideário da Revolução Francesa, o início efetivo da modernidade e da ideia iluminista de uma sociedade igualitária, justa e fraterna” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 03).

[...] é possível pensar que o sujeito educativo ou a figura do educador não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos necessariamente estar na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas. Uma fábrica também pode ser olhada como um sujeito educativo (Kuenzer, 1985); da mesma forma, um sindicato, um partido (Gramsci), as relações sociais de produção, um movimento social. E, se o que está em questão é a formação humana, se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada deles. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através de seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (CALDART, 2012, p. 324).

O projeto de Educação do Campo tem como objetivo a formação integral dos sujeitos: na perspectiva política - formar cidadãos com capacidade de compreender, compreender-se e posicionar-se frente a realidade atual; na perspectiva social – pretende-se reduzir as desigualdade e; na perspectiva econômica - conceber o trabalho como princípio educativo, agroecológico e produtor de vida.

Nesta perspectiva: parceria entre escola, comunidade e movimentos sociais do campo, a Resolução N° 1, do CNE/CEB, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, determina que “garantirá à gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (Art. 10).

Em 2008, a Resolução n° 2, de 28 de abril, do CNE/CEB, estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. O Documento determina que é prioridade para atuar na Educação do Campo, profissionais com “formação pedagógica apropriada à Educação do Campo” (Art. 1°).

Segundo a Resolução (Art. 7°) é dever do Estado proporcionar

[...] indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao Art. 5° das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008).

Se por um lado a letra da Lei nos possibilita avanços, por outro lado a realidade denuncia a

[...] falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo; em muitos lugares atendida por professores/professoras com visão de

mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade; deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alheia a um projeto de desenvolvimento; alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente; e, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 39).

Portanto, para entender as contradições entre a letra da lei e as demandas reais, faz-se necessário entender que existem dois projetos de escola: um de base taylorista/fordista, criado pela burguesia, que se efetivou/efetiva por meio da escola dualista, organizada em série, seletiva, hierárquica, não democrática. Com um currículo fechado<sup>28</sup>, pensado por uma estância exterior a escola, que atende demandas restritas, de base positivista e tecnicista<sup>29</sup>, a serviço do capital. O outro projeto de base unitária, politécnica, humanista; com currículo construído a partir da realidade atual e que integre formação geral e formação técnica. Bem como permite auto-organização dos alunos e objetiva formação para a cidadania, para o trabalho (na perspectiva do princípio educativo) e para prosseguir nos estudos. Projeto este preocupado/comprometido com a formação integral, com a emancipação, a cooperação e que respeita os ciclos da vida do homem e da natureza.

### 3.2 Educação no/do Campo em Mato Grosso: amparo legal

<sup>28</sup> “Bobbitt protagonizava um currículo “fechado”, com base na teoria de administração científica de Frederik Taylor, onde o currículo deveria contemplar as habilidades necessárias para exercer as atividades profissionais da vida adulta, isso de maneira mecânica, nos mesmos moldes de adestramento, submissão, resistência física, exercícios repetitivos, protagonizados por Taylor. Silva afirma que, tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de mediação que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas” (SILVA, 2013, p. 23 e 24).

<sup>29</sup> “Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor - que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório - e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno - situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva -, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. [...] A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2012, p. 13 e 14).

A Constituição Federal de 1988 proclama a educação como um direito de todos os brasileiros (Art. 205 CF). Com a homologação da Lei 9.349/96, a educação do campo ganha especificidade e singularidade quando da construção das políticas educacionais pelos sistemas de ensino (Art. 28). Com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), a educação do campo passa a ser conceituada como sendo o exercício da cultura, das práticas sociais, que busca construir uma educação de qualidade resultante de políticas que valorizam os povos do campo, respeitando seus saberes e buscando reconhecê-los como os verdadeiros protagonistas de seus projetos de vida (PERIPOLLI, 2009, p. 121).

Percebe-se que as manifestações dos anos de 1980, que tiveram seu foco em Brasília, mas ocorreram por todo o Brasil, com o objetivo de acabar com ditadura militar e, redemocratizar o país, também, provocaram mudanças na legislação educacional no Estado de Mato Grosso.

Em 1998, após grande mobilização popular, publica-se a Lei Complementar Nº 49 que “dispõe sobre a Instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências”. A referida lei é uma regulamentação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e se compromete, segundo o Art. 105, com a

- I – elaboração de uma proposta curricular envolvendo a Secretaria Municipal de Educação, órgão da agricultura, agropecuária e extensão, escola, família e comunidade, que permita conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para atender as reais necessidades e interesses dos alunos, a articulação entre a cultura local e as dimensões gerais do conhecimento e aprendizagem;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar, às fases do ciclo agrícola, e às condições climáticas;
- III – formação político-pedagógica dos docentes, buscando superar o isolamento do docente rural, estabelecendo formas que reúnam docentes de diversas escolas, para estudo, planejamento e avaliação das atividades pedagógicas (MATO GROSSO, 1998).

No documento, também, consta que será dada especial atenção às demandas didático-pedagógicas, ao transporte escolar e incentiva a integração da escola com a comunidade, por meio da criação de conselhos, possibilitando autonomia na gestão da escola.

Carli e Siqueira (2013), afirmam que os movimentos sociais que ocorreram nos últimos anos, no estado de Mato Grosso, provocaram momentos significativos para a Educação do Campo, entre os quais destaca a realização, no ano de 2004, do

[...] I Seminário de Educação do Campo, com o apoio do MEC. Em 2006 oficializou-se a Coordenadoria de Educação do Campo na SEDUC e realizou-se o II Seminário de Educação do Campo na cidade de Sinop-MT, onde foi criado o Comitê Estadual de Educação do Campo e aprovada uma Carta de Intenções que apontava para a

necessidade da formulação de Políticas Públicas específicas para a Educação do Campo. Nessa trajetória, em 2007 constituiu-se uma comissão interinstitucional (SEDUC, CEE, UNDIME, ALMT, AME, UFMT, UNEMAT), com a finalidade de elaborar o Plano Estadual de Educação, que foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. O capítulo onze do Plano Estadual de Educação é dedicado à Educação do Campo. E em 2010 foram implantadas as Orientações Curriculares para a Educação Básica, com um olhar voltado para todas as modalidades, entre elas a Educação do Campo, que têm como objetivo apontar orientações na construção do currículo e das práticas pedagógicas das escolas do campo (CARLI, SIQUEIRA, 2013, p. 7).

A redação do PEE, previsto para ser efetivado entre os anos de 2006 e 2016, afirma que o “transporte escolar de alunos do campo para a cidade transcorre ao avesso das políticas de formação da cultura campesina do país” (p. 71). Ou seja, reconhece que o transporte escolar precisa ser repensado, assim como deve ser repensada toda a estrutura que envolve a Educação do Campo, iniciando pela estrutura de laboratórios, passando pela estrutura de apoio pedagógico e culminando com a política de formação de professores.

De acordo com o PEE/MT a educação deve ser de qualidade e para todos. E reconhece os espaços de trabalho, reuniões, formações e reflexões, como espaços educativos; bem como a garantia de uma escola que esteja sintonizada com a realidade e as necessidades do campo. Ou seja,

[...] visando atender ao princípio da formação dos sujeitos, a Educação do Campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Portanto os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O Currículo não pode deixar ausentes as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raça, gênero, etnia, a produção de sementes, o patenteamento das matrizes tecnológicas e das inovações na agricultura, a justiça social e a paz (MATO GROSSO, 2006-2016, p. 72).

A partir do PEE (2006 - 2016), o poder público se compromete em oferecer toda a infraestrutura, inclusive com laboratórios de informática, ciências da natureza e biblioteca; efetivação de políticas de formação inicial e continuada específica para os profissionais da Educação do Campo; incluir as disciplinas de agroecologia e socioeconomia solidária, nos currículos escolares; garantir ampla participação da população do campo na proposição, acompanhamento e avaliação das políticas de educação do campo.

Outro passo importante efetivado pelos movimentos sociais comprometidos com a Educação do Campo, foi a criação do Comitê Interinstitucional de Educação do Campo em Mato Grosso, no ano de 2006 e, em 2007 a instituição de Gerência específica de Educação do

Campo em Mato Grosso, com o objetivo de atender à formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo.

Peripolli (2009), afirma que

Embora um longo caminho nos separe entre o real e o ideal, não há como negar os avanços já conseguidos. Negá-los, seria negar a própria realidade que se constrói a partir das relações sociais que se estabelecem entre os mais diferentes sujeitos que a constituem e que, portanto, não conseguem libertar-se das próprias contradições (2009, p. 131).

O documento das Orientações Curriculares para a Educação Básica (MT/2010), afirma que no Estado de Mato Grosso, a necessidade de uma escola pautada nos princípios da Educação do Campo, para atender as especificidades do campo, nunca foi prioridade. “O que se lhes ofertava era uma escola urbana no campo, naturalizando uma história de exclusão das comunidades rurais do processo produtivo e do acesso aos seus direitos” (MT, 2010, p. 83).

Em 2013, o Conselho Estadual de Educação pública a Resolução Normativa nº 003 que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso, que determina que a educação básica e superior para os povos do campo, deve ser oferecida integralmente em escolas do campo.

### 3.3 Escola do Campo: contraponto à escola burguesa<sup>30</sup>

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de presente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011, p. 53).

---

<sup>30</sup> “Na história moderna, a rigor, não há muitas propostas metodológicas em educação. Existem fundamentalmente duas relacionadas a cada uma das classes sociais fundamentais e antagônicas. [...] Essa proliferação de metodologias de ensino só interessa à classe que está no poder, que as apresenta como pluralidade natural para escamotear o real antagonismo político-educacional entre a proposta escolar da classe burguesa e a do proletariado. [...] Para além de todas classificações didático-metodológicas, qual é historicamente a proposta educacional da burguesia? Ela se resume na seguinte fórmula, para os dirigentes, o máximo de conhecimento escolar; para os trabalhadores o mínimo” (NOSELLA, 1986: p. 116).

A concepção de Educação do Campo nasce a partir dos movimentos sociais do campo que lutam por terra, por saúde, por educação e justiça social. Nasce como contraponto ao projeto capitalista de educação<sup>31</sup>. O projeto capitalista tem como objetivo conformar, submeter, “amansar” para o trabalho e a obediência. O outro projeto, o de Educação do Campo, tem como objetivo a emancipação, a politização, a criticidade, formar para o trabalho e para a cidadania de forma integrada.

Para Souza (2006), a educação do campo, na perspectiva de contraponto à escola burguesa, surge nos Movimentos Sociais dos Sem Terra, mais especificamente em 1983, em um assentamento, no município de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul, onde começa a funcionar a primeira escola de assentamento.

O projeto vai se solidificando, ganhando forma própria, buscando seu espaço e em julho de 1998, “ocorre a primeira Conferência Nacional por uma educação básica do campo, na qual estiveram presentes diversas organizações e movimentos da sociedade civil, nacional e internacional” (SOUZA, 2006, p. 33-34)

Segundo a autora, a Conferência reforça a luta que torna real o projeto de Educação do Campo que tem entre os princípios a luta por educação pública, de qualidade e para todos. O projeto combina com a educação não formal presente nas lutas, nas conquistas, nas organizações de classe, no sindicato, nos locais de trabalho e na luta por terra, saúde, moradia, enfim, por vida e trabalho.

Para Molina e Sá,

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (2012, p. 324).

Para as autoras a escola do campo se identifica como um projeto que objetiva formação integral: para o trabalho, para prosseguir nos estudos, para o desenvolvimento psicológico e

---

<sup>31</sup> “O capitalismo triunfante instituiu, pois, a escola pública, que também foi, pelo menos durante certo período, adequada às finalidades especiais que a fizeram nascer. No fundo, e quaisquer que fossem as teorias e os discursos dos universitários idealistas, não se tratava de elevar o povo, mas de prepara-lo para realizar com a eficiência mais radical possível as novas tarefas que o maquinismo lhe ia impor. Ler, escrever, contar tornavam-se técnicas básicas, sem as quais o proletário não era mais que um operário medíocre. E, ao mesmo tempo, os rudimentos de literatura, de ensino geográfico, histórico, científico e moral deveriam completar a adaptação do indivíduo ao âmbito estreito de seu novo destino econômico” (FREINET, 2001, p. 2. apud CAMINI, 2009, p. 58).

emocional, intelectual, bem como para posicionar-se frente à realidade atual<sup>32</sup>. O objetivo é promover “simultaneamente a transformação do mundo e autotransformação humana”, resistir ao processo de expansão descontrolada do agronegócio, bem como “promover os conhecimentos sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade” (MOLINA, SÁ, 2012, p. 325 - 326).

Caldart (2011), afirma que a escola do campo tem o objetivo de proporcionar aos estudantes a condição de “ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas”. Ou seja, a escola é espaço onde é proporcionado ao aluno as condições para que aprenda “falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio” (p. 106).

Segundo a autora, discutir Educação do Campo é tão significativo quanto discutir Reforma Agrária, política agrária e agrícola ou relações de produção no campo. “Não há como implantar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo” (p. 107).

[...] este nosso movimento por uma educação do campo se afirma como um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo (CALDART, 2011, p. 151).

A educação escolar isolada da comunidade, do projeto de sociedade, das políticas públicas de financiamento e das organizações sociais de luta por transformações sociais, se transforma em guetos e não se identifica com o projeto do campo. Ou seja, a educação “pode ser um elemento muito importante, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico”. É ilusão pensar que

---

<sup>32</sup> Realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial. Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial (PISTRAK, 2000, p. 32).

um professor ou muitos professores isoladamente tenham êxito no processo de transformação da escola (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 39).

O projeto Educação do Campo é gestado a partir do projeto de escola pensada pelos que vivem da exploração do trabalho de outros. O projeto de universalização da escola surge como um dos princípios da revolução burguesa, quando da passagem do feudalismo para o capitalismo. Mas não está explícito no projeto que para uns são universalizados conhecimentos para compreender os princípios da ciência, da organização social, política e econômica, bem como a arte de governar e viver da exploração de quem trabalha. E, para outros, a escola serve apenas como espaço de treinamento para operar algumas ferramentas de trabalho, assimilar alguns valores tipo submissão à hierarquia, respeito às ordens da empresa, ouvir e executar sem problematizar, para atender as demandas do mercado capitalista.

Caldart (2015) afirma que o projeto de educação forjado pelos movimentos sociais, protagoniza transformações no projeto pensado pela classe que vive da exploração do trabalho de outros seres humanos. O objetivo é “potencializar as contradições da sociedade atual para vincular esta instituição educativa ao desafio de novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade” (p.117).

Segundo a autora, as transformações não partem do abstrato, atua-se a partir de realidades particulares, a partir de cada escola, mas visando atingir o universal. O caminho para isso é o “diálogo o tempo todo com outras práticas, com outras realidades” no sentido de nos compreender, nos identificar e criar estratégias para avançar rumo às transformações da escola, da educação e da sociedade (p. 118).

Ainda para a autora, o projeto de educação do campo tem presente a importância da relação entre teoria e prática. “A tarefa de transformação da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica em entendimento prático do que fazer e como fazer. Mas, se trata de uma prática que não se realiza sem teoria”. Ou seja, as práticas vão ganhando crédito, forma, a partir

dos confrontos com as concepções<sup>33</sup>, os conceitos<sup>34</sup>, os métodos, as contradições que servem como apoio, como referencial nos momentos de avaliarmos se estamos no caminho certo ou precisamos rever as rotas. Nesta perspectiva,

Contradições significa a existência de polos em confronto em uma mesma realidade. São o que de mais precioso existe quando se pretende um movimento de transformação desta realidade. A estagnação e a linearidade representam um retrocesso muito maior do que as tensões, os conflitos, as posições em confronto. Então precisamos aprender a gostar das contradições e não teme-las. Por isso a importância de construir coletivamente um método capaz de apreender as contradições em cada realidade concreta, identificando qual o polo que traz o germe de futuro e que precisa ser potencializado na solução do problema a que cada contradição se refere (CALDART, 2015, p. 119).

### 3.4 Agronegócio no Campo

A Educação do Campo reconhece a realidade atual: agronegócio versus campo. O projeto do agronegócio é identificado pela concentração de terra nas mãos de poucos; monoculturas para atender ao mercado de exportação; uso de grandes quantidades de agrotóxicos, inclusive alguns que tem uso proibido em outros países; o trabalho é industrial e gera um mínimo de empregos; não respeita nascentes, rios, pássaros, peixes, animais e a própria vida humana. Ou seja, o agronegócio não permite a agricultura de subsistência; gera morte indiscriminada, forçando o camponês migrar para centros urbanos.

O campo é identificado por pequenas áreas de terra; geralmente fruto de Reforma Agrária; com produção diversificada; preocupados em produzir de forma orgânica; gera número significativo de emprego, geralmente o trabalho é executado pela própria família; muitos são agricultores organizados em cooperativas. O projeto do campo foi, continua sendo pensado por

---

<sup>33</sup> “As concepções se constituem sim de um conjunto organizado de conceitos, de categorias teóricas, mas que nos devem servir como ferramentas da análise da realidade que temos, exatamente para que ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o “fio” a puxar para colocar o cenário em movimento, no caminho que estas mesmas referências nos indica como o mais avançado neste momento histórico” (CALDART, 2015, p. 118).

<sup>34</sup> “Os conceitos que se organizam e se articulam constituindo visões de mundo e interpretações da realidade nos servem especialmente para compreender em que acreditamos (pessoas e coletivos), para que objetivos estamos dispostos a trabalhar e que realidade (circunstâncias) temos como objeto de trabalho. Abstrair da realidade imediata para entendê-la e imaginar como ela poderia ser diferente, algo que podemos aprender pela relação com a ciência ou com a arte, é condição para participar de sua transformação, em qualquer esfera” (CALDART, 2015, p. 119).

sujeitos que vivem numa realidade desumana, causada por injustiças, desigualdades e opressão. E, a escola do campo, juntamente com o sindicato, o partido, a cooperativa, tem um papel importante na organização e na luta para preservar a vida e produzir de modo saudável gerando emprego e renda para todo o trabalhador do campo.

Caldart (2011) afirma que

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2011, p. 152).

Para Zart e Gitahy (2010, p. 122), o agronegócio é uma versão moderna da estrutura agrária que, no Brasil, teve sua origem com as sesmarias: grandes áreas de terra nas mãos de poucos; que utiliza do trabalho escravo, negando qualquer tipo de direito ao trabalhador; com sucessivos ciclos de monocultura - primeiro do pau-brasil, depois a cana-de-açúcar, do café, da pecuária, da poaia, da borracha e, hoje, a soja e o algodão.

Para os autores (2010), o agronegócio, além da monocultura de exportação, da degradação no meio ecológico, da exploração do ser humano na condição de escravo, da expulsão do trabalhador do campo, se caracteriza pelo monopólio dos insumos e dos equipamentos por empresas multinacionais “que têm sua expressão mais agressiva na tecnologia da semente terminator, por constituir-se no ápice do controle da vida, pela incapacidade reprodutiva”. Ou seja, o agronegócio não tem a mínima consideração pela vida, pela biodiversidade, pelo ser humano trabalhador na condição de ribeirinha, quilombola, indígena, meeiro, agricultor familiar, povos das águas, povos das florestas, seringueiros, entre outros (ZART, GITAHY, 2010, 122).

Ainda, para os autores, ao contrário do projeto do agronegócio, a agricultura familiar camponesa se caracteriza pelo projeto ético, econômico, política e educacional em defesa da agroecologia, da cooperação, da economia solidária, da solidariedade, da preservação da biodiversidade e das sementes crioulas. Ou seja, um projeto a favor da vida, onde o centro é o ser humano e o desenvolvimento das capacidades em favor da humanização e da emancipação, com justiça social e respeito com o meio. Nesse contexto a educação é um processo de

construção histórica e vai se efetivando no “movimento, na caminhada, na barraca de lona, na escola, no coletivo de produção e de consumo, nos grupos de base”, dialogando, problematizando, emancipando, sem nunca perder a esperança, mas sempre lutando (ZART, GITAHY, 2010, 126).

Fernandes (1999, p. 40) afirma que enquanto o campesinato gera vida, produz alimentos orgânicos, gera emprego e renda para muitos, o agronegócio gera morte, envenena, polui, acaba com nascentes, gera desemprego e expulsa do campo comunidades inteiras e, junto elimina costumes, cultura e a perspectivas de vida digna. Para o autor, o camponês que o agronegócio expulsa do campo tem como destino o desemprego, a fragmentação da família, o barraco de lona, sobrando-lhe abandono, desgraça e desencanto.

Segundo Fernandes (1999),

[...] os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. [...] A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território do camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses (FERNANDES, 1999, p. 40- 41).

Percebe-se que enquanto o camponês luta para permanecer na terra, conservar a cultura da cooperação, das trocas de favores, dos encontros pastorais, o agronegócio luta para transformar o território camponês em agronegócio: transformar o campo em negócio milionário às custas da precarização do trabalho e do trabalhador; típico da competitividade, do individualismo, da globalização, do lucro a qualquer preço.

### **3.5 O Campo e suas singularidades**

Freitas (2010), afirma que o campo devido suas especificidades, sua forma de se organizar e produzir, diferente da vida urbana, precisa de um projeto diferenciado, mesmo que os conteúdos escolares sejam os mesmos. Ou seja,

O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomarmos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro (FREITAS, 2010, p. 158).

A proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a Educação do Campo partem da mesma matriz/teoria: formação omnilateral, politécnica e de base unitária/humanista. E das mesmas categorias estruturantes: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O que caracteriza tanto a concepção de Educação do Campo, como a concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, entre outros, é a preocupação em colocar o ser humano como centro e não o mercado; bem como a formação integral do estudante e; um currículo que abarque o projeto da escola, da comunidade com o projeto de sociedade. Ou seja, que efetive o que protagoniza a LDBEN/96: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996).

Percebe-se nas Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010), que a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, é de base humanista. E apresenta como objetivo preparar para a cidadania, para o trabalho e para prosseguir nos estudos, bem como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, formação ética e o desenvolvimento da criticidade frente a realidade atual.

Segundo o documento, a proposta curricular tem como eixos estruturantes: trabalho, conhecimento e cultura e, deve integrar base comum e parte diversificada, conhecimento geral e conhecimentos técnicos.

Para Machado (2011),

[...] os princípios de sociedade e educação definidos pelo MST apontam para a superação do atual modelo de sociedade caracterizado por profundas desigualdades

socioeconômicas, com relações assentadas no lucro e na exploração de uma classe sobre outra. Apontam para uma perspectiva de vida digna, pautada em laços de solidariedade e igualdade social com uma distribuição equitativa dos bens materiais e econômicos, e para uma educação que tenha como horizonte a formação do homem numa perspectiva omnilateral, tal como preconizada por Marx: “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos da faculdade e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (p. 31).

Para Caldart (2010, p 16-22) a proposta de ensino médio para o campo é diferenciado, vivo, humanizado, vai além da escola, vincula-se a realidade atual; aos movimentos sociais; ao projeto de transformação e construção coletiva da sociedade alternativa, que partindo das contradições da sociedade atual, com base nas experiências construídas na escola do trabalho, na escola unitária e na formação omnilateral, busca efetivar a proposta da escola que queremos para o campo.

Segundo a autora, a escola do campo objetiva um projeto de educação que combine formação cognitiva e formação omnilateral, trabalho e emancipação humana, realidade do campo hoje e a formação de sujeitos históricos necessários para a construção de “outra sociedade”. Para o ensino médio objetiva-se construir uma proposta de educação e de sociedade, para romper com a lógica do capital que degrada, explora, marginaliza, terceiriza e fragmenta. A escola que temos

[...] não nasceu para educar a classe trabalhadora, muito menos educa-la para fazer uma revolução social; transformada como escola pública, que no formato da sociedade capitalista atual, acaba sendo privada, à medida que a serviço de interesses de uma classe (que não é a nossa), ou mesmo e especialmente do campo, a serviço de oligarquias, de latifundiários, de empresas e prefeitos (CALDART, 2010, p. 19).

Freitas (2010, p. 164) refere-se a educação do campo como um projeto em construção. Mas um projeto diferenciado<sup>35</sup>, em que a proposta de educação/escola está embrenhada na proposta de sociedade e vice-versa; onde alunos, professores e gestores constroem coletivamente, com base na situação atual, o projeto a ser efetivado na escola; onde a base da proposta de educação é humanista; e a auto-organização dos alunos é incentivada e reconhecida, bem como a criação, a interferência e a voz dos conselhos é parte inalienável juntamente com os interesses e anseios da classe trabalhadora.

---

<sup>35</sup> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, Art. 2º, parágrafo único).

### 3.6 Que outra Educação/Escola?

[...] não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador trabalhar sozinho e por sua própria conta. E sem que os educandos sejam envolvidos como partícipes ativos dos processos de transformação que, afinal, são feitos pela causa de sua educação, de seu desenvolvimento como ser humano, e do que se espera que façam, desde sua formação, pela causa de sua classe e da humanidade inteira (CALDART, 2015, p. 120).

O projeto de educação escolar que temos, é o projeto pensado pelo capital, portanto, um projeto de classes, não é para todos. É um projeto que se desenvolve na contradição, na luta de classes. Ou seja, é uma proposta “atravessada por contradições porque nela se confrontam os interesses do capital, por meio da regulamentação e controle do Estado, e os da classe trabalhadora, constituída por seus professores, funcionários, alunos e pais” (CAMINI, 2009, p. 48).

Para a autora, o projeto em construção nas escolas do campo, mais especificamente, nos assentados do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, “surge do velho modelo de face oculta, capaz de manter e reproduzir os valores e os interesses do capital e que não serve à classe trabalhadora e por isso precisa ser contrariada” (p. 50). Segundo a autora, o projeto forjado pelos trabalhadores do campo tem como princípios: auto-organização dos estudantes; organização da proposta pedagógica da escola a partir da realidade atual; conceber o trabalho como princípio educativo; bem como defender a união entre trabalho, educação e movimentos sociais.

É comum ouvir questionamentos de colegas professores referente a possibilidade ou não de efetivar-se outro projeto de educação escolar que supere o projeto construído pelo capital. As perguntas mais recorrentes são: como construir, efetivar uma proposta diferenciada de base socialista, numa sociedade onde os princípios que sustentam a escola são o da competitividade, da exclusão e da dualidade? Ou seja, como pensar, acreditar em transformação de um projeto, realidade onde os princípios são pensados por um grupo, por uma administração que não pertence à escola e, a pensa de forma fragmentada, dualista, a serviço apenas de parte da sociedade?

Acredito que Marcos Gerhke<sup>36</sup> (2009), pode nos ajudar a responder tais questionamentos, pois afirma que a efetivação da proposta socialista de educação, num país capitalista como o Brasil, está sendo construída em escolas de assentamentos, acampamentos itinerante<sup>37</sup> protagonizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Segundo o autor (2009)

Nós não conseguimos fazer por inteiro uma escola socialista dentro deste sistema, mas em cada uma delas têm um sinal de escola nova, socialista. Uma é mais na avaliação, outra consegue trabalhar o tema gerador, outra consegue fazer bem a relação escola-comunidade e a auto-organização dos educandos. Assim como tem aquela que consegue trabalhar bem a atualidade – a relação com a prática social, enfim (GERHKE apud CAMINI, 2009, p. 171).

A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do campo, nasce e é forjada por educadores, lideranças e movimentos sociais que protagonizam outra proposta de educação para a classe trabalhadora. Entre as bases para essa outra proposta está o projeto de educação socialista, idealizado por educadores russos, no período de 1917 a 1931. Projeto esse de base politécnica, omnilateral e humanista. O objetivo é construir, efetivar um projeto de educação escolar que vincula ensino e trabalho. Ou seja, a educação tem como objetivo despertar para as relações que existem entre produção, ciência, cultura e realidade atual; produção de alimento com pessoas passando fome; concentração de terras improdutivas com acampamentos de beira de estrada lutando por um pedaço de chão para morar e produzir; grandes avanços tecnológicos da área da saúde, da medicina com grande número de pessoas à espera de atendimento nos postos de saúde.

Para Molina e Freitas (2011), a partir da escola pretende-se a “construção de estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaço de aprendizagem que extrapolem esse limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala” (MOLINA, FREITAS, 2011, s/n). Ou seja, a escola do campo

<sup>36</sup> “Marcos Gerhke é educador no MST, assessor na formação de educadores itinerantes. Atualmente faz mestrado em educação pela Universidade Federal do Paraná” (CAMINI, 2009, p. 170).

<sup>37</sup> “As práticas pedagógicas forjadas por essa escola têm como base a proposta de educação do MST, garantida no Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante, com o entendimento de que a formação não acontece com um passo de mágica e de que é importante ter um planejamento que busque refletir a concepção de educação assumida pela mesma. Além disso, a materialização desta proposta [...] é o que nos possibilita dizer que a escola diferente, muito discutida no interior dos movimentos sociais, é aquela que não ensina às crianças simplesmente gritar “palavras de ordem”. Uma escola diferente é aquela que, ao ensinar a ler, ao ensinar a calcular, ao ensinar os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, também ensina a olhar o mundo, pensar o mundo e transformar o mundo” (PINGAS, 2006, apud CAMINI, 2009, p. 193).

[...] se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. [...] põem em questão a separação entre processos de produção do conhecimento e vida real dos educandos. Eles exigem tornarem-se partícipes desses processos, trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de, a partir desse encontro, produzirem um novo conhecimento que os auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela (MOLINA, FREITAS, 2011, s.p.).

Nesta mesma linha de pensamento, Souza (2006), afirma que o projeto Educação do Campo, de base unitária e que objetiva formação politécnica e omnilateral, se caracteriza por integrar teoria e prática na perspectiva de unir ensino e trabalho, tendo como referência a realidade atual.

Para a autora, o objetivo é entender como essa realidade está constituída, quais os interesses que estão explícitos e/ou ocultos. Bem como entender que a história é dinâmica, tanto pode perpetuar o que está posto, como pode propor-se a transformar a realidade, superando as condições de opressão, alienação e de ocultamento dos interesses em jogo. Ou seja, tem como princípios:

[...] educação para a transformação social, educação para o trabalho e a cooperação, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação e transformação humanas. [...] relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; auto-organização dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente das educadoras/dos educadores; atitude e habilidades de pesquisa; combinação entre processos coletivos e individuais (SOUZA, 2006, p. 34).

Para Caldart, Stédile e Daros (2015),

Cumprir essa tarefa implica em que o ensino dos conteúdos tenha como uma de suas bases fundamentais de constituição essa relação (ciência e trabalho/produção), o que também requer transformações na forma escolar atual: tempos, espaços, relações educativas, éticas, concepção de conhecimento e de formação humana. Não podemos esquecer que a educação escolar nasceu desprezando o trabalho e é preciso, então, confrontar sua tradição para que o trabalho tenha nela o lugar necessário a uma formação de perspectiva politécnica e emancipadora (p. 29-31).

Para Pistrak (2000, p. 90),

A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida; Ela deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade

integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender o seu meio e a se dirigir autonomamente; Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções.

Para o autor (2000, p. 73), “o trabalho agrícola deve ser considerado um problema pedagógico”, deve a escola agrícola/campo oportunizar ao estudante conhecimentos referentes a todos os problemas contemporâneos atuais: administrativos, econômicos, políticos, entre outros. Deve ser oportunizado ao aluno conhecimentos referente à importância da relação cidade-campo, até para que se concretize o conhecimento da proposta em construção para a nova sociedade e os problemas a serem enfrentados. O professor deve trabalhar com os alunos: técnicas de produção agrícola; noção de economia rural; como melhorar as condições de vida do camponês; a importância de aliança entre cidade e campo, bem como a compreensão dos problemas atuais e sua aproximação com a vida.

Pelo visto a concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, é a que mais se aproxima do projeto de educação em construção, pensado, problematizado e definido na II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia (GO), no ano de 2004<sup>38</sup>.

No evento foi elaborado um documento conhecido por “Declaração Final”, que define como objetivo para o campo um projeto

[...] que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao agronegócio e que garanta: a realização de uma ampla e massiva reforma agrária; demarcação das terras indígenas, o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa; as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores e trabalhadoras rurais; a erradicação do trabalho escravo e a exploração infantil; o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combate a todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia; a articulação campo-cidade, o local-global (Declaração Final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 284).

Para Camini (2009), somos herdeiros de um Estado que não “foi criado para atender a todos igualmente”. Quem o controla é a “classe dominante, de quem está a serviço”. Prova dessa parcialidade está no descaso com a “estrutura, a sua manutenção, o atraso no pagamento

---

<sup>38</sup> Entre as instituições participantes destacamos a CNBB, o MST, a UnB, Unicef e Unesco que externaram a preocupação com a universalização da Educação Básica e de qualidade à população do campo, bem como o acesso ao Ensino Superior, formação inicial e continuada específica aos educadores do campo e formação profissional para os trabalhadores do campo (SOUZA, 2006).

dos educadores, a falta de materiais didáticos, a não realização de concursos específicos, entre outros aspectos” (CAMINI, 2009, p. 248).

### 3.6.1 Escola Itinerante: um projeto dos que vivem do trabalho

Quem melhor que o oprimido se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 32).

A escola itinerante<sup>39</sup> é protagonista de um projeto diferenciado de educação. Objetiva efetivar um projeto de educação que se aproxime ao projeto socialista. Um projeto de educação escolar que responda os questionamentos referente a realidade atual. Com um programa curricular que responda, ou tente responder: por que para uns prédios escolares grandes, com laboratório, biblioteca, quadra de esportes, salas climatizadas e, para outros, construções improvisadas? Por que não encontramos respostas para questões como: Classes sociais; latifúndio; reforma agrária; luta de classes; justiça social; impostos sobre grandes propriedades; sindicatos, entre outros, nos materiais didáticos que nos são disponibilizados?

Camini (2009) afirma que a proposta da escola itinerante objetiva responder às expectativas do trabalhador do campo, desde questões mais elementares de seu cotidiano, tais como: “quem atirou sobre o acampamento esta noite? Quem é o homem mais rico do mundo? Educador, você está de que lado, contra ou a favor do Movimento? Por que atearam fogo na nossa escola?”. Até questões mais complexas que exigem pesquisa, raciocínio lógico, experimentações em laboratórios. Segundo a autora, “Somente por isso, diríamos que esta escola já contraria a existente, porque não está de costas para o seu público e nem abafa a rebeldia que pulsa no coração dela” (CAMINI, 2009, p. 243).

---

<sup>39</sup> “A escola itinerante foi forjada no acampamento porque as crianças que estudavam na cidade eram discriminadas. Não podiam tomar água no mesmo bebedouro que as outras e, no momento que apareceu a meningite, as crianças sem-terra forma impedidas de entrar na escola. [...] É importante registrar que, em 2007, um único grupo de famílias acampadas no Rio Grande do Sul foi obrigada a transferir-se 12 vezes de lugar, dentro do próprio Estado. Isso significa que caso as crianças e adolescentes estivessem matriculados na escola tradicional, seriam transferidos a mesma quantidade de vezes. Esta realidade, provavelmente os levaria à reprovação, à exclusão e, conseqüentemente, à perda do ano letivo. Fato que comprova a necessidade destas famílias terem a Escola Itinerante pública estatal, que acompanhe as suas mobilizações na luta pela terra” (CAMINI, 2009, p. 247).

Para a autora (2009), o objetivo é construir uma escola que seja diferente, que seja útil para a comunidade do campo, que se aproxime da vida do trabalhador do campo e que o ajude a melhorar suas condições de vida e trabalho. E concluiu: a escola “não pode estar orientada pelo modelo de sociedade burguesa”. Ou seja, “não pode ser mero instrumento de adestramento para a docilidade da submissão, formadora de opressores e oprimidos e negadora da vida” (CAMINI, 2009, p. 240).

Para Caldart (2012), a ideia de educação escolar nos acampamentos e assentamentos nasce da iniciativa de algumas mães; das professoras que resolvem acompanhar os maridos em busca de um pedaço de chão para morar e ganhar a vida; e, de religiosas comprometidas com as pastorais, unem-se ao MST na luta por terra, trabalho, justiça social.

Inicialmente a ideia era reunir as crianças do acampamento e/ou assentamento, para realizar atividades recreativas com o objetivo de amenizar as tensões dos conflitos e explicar o que estava acontecendo.

Para a autora, entre as razões de construir uma escola no assentamento está a preocupação e o conflito emocional das famílias, que com a ausência da escola teriam que deixar os filhos em centros urbanos, com amigos, parentes, avós. Situação a típica, pois, “deixar os filhos em outro lugar significaria descaracterizar uma luta que começou em família, gerando uma tensão emocional a mais para os que ficavam no acampamento” (CALDART, 2012, p. 233). Ou seja, o MST visualiza na educação

[...] um valor tão importante a ponto de ser destacado como um dos princípios organizativos do Movimento. Este detalhe certamente influenciou em dois sentidos: primeiro, na inclusão da luta por escola como tarefa no MST; segundo, na progressiva ruptura de um conceito mais tradicional de escola, buscando aproximá-la das discussões mais amplas do Movimento sobre formação humana, e especificamente sobre a formação dos membros de uma organização social de massa com os objetivos e os princípios que tem o MST (CALDART, 2012, p. 240).

Inicialmente não foi fácil, pois a única proposta de educação escolar conhecida era a protagonizada pelo capital. Escola essa que inviabiliza o projeto dos acampados e assentados, pois, são propostas, projetos com visão de homem, de mundo e de trabalho diferenciados.

Aos poucos, nas contradições, o projeto de educação do MST é assumido pelas lideranças do movimento, construindo identidade própria e, em julho de 1987<sup>40</sup>, acontece o

---

<sup>40</sup> “O encontro nacional de 1987 representou, pois, uma mudança de eixo no processo de ocupação da escola pelos sem-terra. [...] Da organização mais ou menos espontânea surgida nos Estados do centro-sul do país (onde o

Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, no município de São Mateus, no Estado do Espírito Santo. Participam do encontro professores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Bahia. O objetivo era efetivar uma articulação do trabalho que já vinha se desenvolvendo de forma espontânea nestes estados, bem como protagonizar alguns encaminhamentos em nível nacional.

O processo de criação de escolas nos acampamentos e assentamentos acompanha o mesmo processo que o MST utilizara para negociar e regularizar a posse das terras improdutivas, ocupadas pelos sem-terra. Caldart (2012) afirma que “ocupar a escola significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua regularização” (p. 244). Caso o processo de regularização fosse postergado, os órgãos oficiais responsáveis eram ocupados, estratégia que os sem-terra utilizam para regularizar a posse das terras improdutivas ocupadas pelo movimento.

Entre os vários momentos, enfrentamentos e iniciativas do MST, chama atenção a presença da mulher como protagonista, inclusive enfrentando contradições dentro do próprio movimento, convencendo as lideranças de que é possível outro projeto de educação para o campo.

O projeto educativo vai ganhando corpo, com a socialização de experiências entre assentamentos e objetivando a organização e luta coletiva pela presença de políticas públicas, também, nas escolas dos acampamentos e assentamentos. Luta que, aos poucos, vai se materializando com a primeira turma do curso de Magistério em 1990 e o a criação de curso técnico de nível médio cujo primeira experiência desse tipo foi (e continua) a do curso técnico em Administração de Cooperativas, no Rio Grande do Sul, em 1993. Bem como em 1997, registra-se o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em Brasília, entre outros.

Arroyo (2011), afirma que os movimentos sociais do campo, quando se referem à educação, partem do princípio de que existe “uma relação íntima entre a falta de um projeto

---

movimento foi gestado e já estava em processo de consolidação organizativa através de vários assentamentos), nasceu, então, o Setor de Educação do MST, que passou a ser organizado como esse nome (e essa lógica) nos Estados, principalmente a partir de 1988, acompanhando a nova estruturação do Movimento em setores, com elos presentes desde a base local até as instâncias nacionais” (CALDART, 2012, p. 254).

para o campo e a educação”. Os movimentos sociais do campo “veem uma estreita relação entre as mudanças na educação e o movimento social que acontece no campo” (p.69).

Percebe-se que o foco das problematizações efetivadas pelos movimentos sociais, referente a educação vão além da escola: metodologia; currículo; avaliação; o programa. O que está em jogo é um projeto de sociedade e a proposta pedagógica da escola deve estar em sintonia, contribuir para a formação na perspectiva de outra concepção de homem, de economia, de sociedade. Ou seja, para os movimentos sociais do campo, a educação, o trabalho e a democracia<sup>41</sup> são categorias fundantes na formação dos sujeitos. Pois o ser humano se constitui no trabalho, na escola, na família, no sindicato, no movimento de luta por direito a terra, saúde, educação. Na proposta forjada pelos trabalhadores do campo, o ser humano se faz em todos os momentos e a ele é dado o direito de ser protagonista.

A proposta pedagógica protagonizada pelo Movimento<sup>42</sup> Sem Terra vai além da determinação da LDBEN/96. O projeto de educação entrelaça: luta, conquista, terra, trabalho, produção, família, direitos, realidade atual, conjuntura, fundamentos dos processos produtivos e dos princípios da ciência, da tecnologia e da organização social, política e econômica com o projeto político pedagógico da escola que, obrigatoriamente, é construído com a participação de toda a comunidade.

Caldart (2012) afirma que a proposta de educação forjada pelo MST, tem como fundamento de seus objetivos e princípios, três fontes, entre as quais

[...] as experiências, as perguntas trazidas pelos sujeitos mais diretos do trabalho de educação nos acampamentos e assentamentos. [...] a luta pela escola também deveria ser massiva para educar as pessoas para seu valor; também o valor educativo do trabalho, da direção coletiva, do cultivo da mística, todos já consolidados na formação dos sem-terra deste momento. No coletivo inicial, a preocupação maior e consciente era compreender os documentos gerais do Movimento e então relacioná-los com a questão da educação. [...] A terceira fonte foi constituída por alguns elementos de teoria pedagógica trazidos na bagagem de algumas professoras e também dos pedagogos que começaram a ajudar na sistematização. Pelos registros da época a ênfase esteve no estudo de Paulo Freire e também de alguns pensadores e pedagogos socialistas: Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí (CALDART, 2012, p. 265-266).

<sup>41</sup> “Se a relação entre escola e comunidade (local) já costuma ser complicada, tanto mais quando essa comunidade integra uma coletividade nacional, e ainda com essa peculiaridade da mistura entre características de organização social e de movimento de massa” (CALDART, 2012, p. 260).

<sup>42</sup> “Parece-me que hoje a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade, e este me parece um ponto fundamental: temos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação, é no campo” (ARROYO, 2011, p. 68).

Segundo a autora, o “grande desafio era juntar essas fontes, tendo a realidade como base e o método proposto como guia da sistematização pretendida”. Ou seja, “o eixo da proposta pedagógica foi no início, e continua sendo hoje, a prática dos sujeitos Sem Terra, desdobrada em questões do cotidiano pedagógico, da escola e do Movimento como um todo” (CALDART, 2012, p. 266-267).

Para Souza (2006), a proposta de educação do Movimento Sem Terra precisa contemplar o cotidiano da comunidade, por isso a insistência na construção coletiva, na democratização, problematizações, na familiaridade entre escola, professores, gestores e os trabalhadores: suas lutas, seus objetivos, utopias e sonhos. O aluno precisa de uma educação escolar que o ajude a se compreender e a compreender o que está acontecendo na atualidade. “A escola do assentamento deve ter um currículo que parte da prática; trabalhar com temas geradores que emergem da realidade” (p. 88).

Segundo a autora (2006), a proposta de ensino médio integrada à educação profissional tem como objetivo: “popularização do conhecimento científico; preparação para a produção; preparação para o trabalho coletivo; radicalidade democrática; vivência ecológica; revisão dos modelos tecnológicos” (p. 63).

A proposta de formação integral presente na modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, coaduna com os objetivos e princípios, protagonizados no projeto de Educação do Campo. Tanto para o ensino médio integrado como para a Educação do Campo “a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino”. Ou seja, se para o campo a “educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” (KOLLING; CEROLI e CALDART, 2002, p. 29), para o ensino médio integrado, o projeto de educação deve estar contemplado no projeto da comunidade, que deve estar comprometido com o projeto de sociedade que, só faz sentido se reconhecer a realidade atual e lutar por sua transformação.

Educação do Campo e ensino médio integrado protagonizam outra proposta de educação, propõe outro projeto de sociedade. O objetivo é superar a segmentação social, a dualidade na educação e garantir a redistribuição da renda. Objetiva-se um projeto de educação que oportunize, a todos, o acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado. Potencializando os movimentos sociais comprometidos com a agroecologia, a Reforma Agrária

e a economia solidária, bem como, que garanta a todos o acesso aos meios de produção e/ou dos bens produzidos.

## CAPÍTULO IV

### EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO RURAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL CAFENORTE

Todavia, se quisermos aprofundar o paralelo entre o projeto para o ensino médio do Governo Fernando Henrique e a atuação do Governo Lula na área, a primeira diferença a registrar é a característica monolítica e autoritária das políticas dos anos de 1990 ante a multiplicidade de enfoques em debate a partir de 2003. Na verdade, o Governo de FHC, muito antes de sua posse, já tinha quadros do partido (ou seus próximos) alinhados com as propostas dos organismos internacionais. Assim, a partir da posse, em 1995, passou-se, imediatamente, à implementação dos princípios já assumidos. A estratégia foi apenas a construção de uma ‘fachada’ democrática, quando os principais eixos das políticas já estavam definidos e não admitiam desvios. Neste sentido, o Governo FHC foi competente, envidando todos os esforços para moldar, de forma irreversível, todo o sistema educacional aos modelos divulgados pelas instituições multilaterais (ZIBAS, 2005, p. 1079).

**Foto 4 – Espaço Interno da Escola Estadual Cafenorte**



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador.

Nos Capítulos I, II, III o objetivo foi conceituar, contextualizar, entender como os socialistas<sup>43</sup> forjaram o projeto de formação politécnico e omnilateral de base humanista. Bem como identificar conceitos que nos ajudam a entender o objetivo e a caracterização da modalidade ensino médio integrado; os posicionamentos de educadores brasileiros sobre esse diferencial de fazer educação e a relação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio com os princípios da Educação do Campo.

Neste capítulo pretendo conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido pela Escola Estadual Cafenorte, a partir de percepções e informações colhidas por meio dos documentos oficiais, observações e questionário. Foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico, do Projeto do Curso Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e do Projeto Sala do Educador. A partir das ações práticas dos professores, da gestão, dos alunos e dos técnicos da escola, pretendo entender como a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio foi pensada, acontece, está sendo construída. Pretendo, também, identificar as fragilidades e avanços empreendidos pela comunidade escolar na busca para efetivar os princípios da Educação do Campo e a perspectiva de formação unitária, politécnica e omnilateral. Posteriormente, foi aplicado um questionário aos gestores, pais, alunos, professores, técnicos e conselheiros.

A proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Estado de Mato Grosso ganha notoriedade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, que provoca uma efervescência nacional na luta por outra proposta de ensino médio. Em consulta aos documentos oficiais constatamos que a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, no Estado de Mato Grosso, inicia no ano de 2007, nas escolas urbanas e, a partir do ano de 2009, nas escolas do campo, inclusive na Escola Estadual Cafenorte.

Pelas informações que a gestão da Escola Cafenorte nos confidenciou, a referida Escola foi a primeira no Estado a implantar a modalidade de Ensino Médio Integrado em escola do Campo. Servindo de referência para a implantação da modalidade em outras unidades do Estado, inclusive para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

---

<sup>43</sup> Entre os socialistas comprometidos com o processo de construção de outra proposta de educação para superar a proposta de educação do capital, Gadotti (2002) destaca Owen, Proudhon, Marx, Engels, Pistrak, Gramsci, Manacorda, Kupskaia.

#### 4.1 De Onde Estamos Falando

A comunidade Café Norte, na qual situa-se a Escola Estadual Cafenorte, lócus da pesquisa, pertence ao Município de Colíder, Mesorregião da Região Norte do Estado de Mato Grosso<sup>44</sup>.

O município de Colíder faz divisa com os municípios de Carlinda, Itaúba, Nova Canaã do Norte, Nova Guarita, Nova Santa Helena e Terra Nova do Norte. Entre coordenadas de Latitude Sul 10° 42' 27" e; Longitude Oeste de Gr. 55° 27' 27"; numa altitude de 300 m; com extensão de 4.026,38 km<sup>2</sup>; o clima é equatorial quente e úmido, com predominância de seca durante os meses de junho, julho e agosto.

Ferreira (2001), afirma que a colonização de Colíder faz parte do projeto de incentivos fiscais do governo federal da década de 1970, assim como os municípios de Nova Mutum, Lucas do Rio Verde, Sorriso e Sinop. Colíder está localizado próximo à Rodovia BR 163, aberta pelo 9º BEC – Batalhão de Engenharia e Construção do Exército Brasileiro, com o objetivo de facilitar o processo de colonização.

Segundo o autor, em março do ano de 1973 foi construído o primeiro rancho, onde hoje está a cidade de Colíder. A área foi ocupada pelo colonizador Raimundo Costa Filho, que possuía experiência neste tipo de empreendimento, pois já colonizara áreas no Norte do Paraná. Ainda, segundo o autor, o primeiro rancho foi implantado pelo engenheiro Luiz Marques da Silva

[...] junto ao picadão, no ponto de acesso à futura povoação de Colíder. Luiz foi o primeiro colono da Gleba Colíder. Na margem da estrada experimentou plantar milho, arroz, algodão, mamona, banana, hortaliças e café. Gostou do café porque já florou no segundo ano (FERREIRA, 2001, p. 431).

---

<sup>44</sup> “O Estado de Mato Grosso constitui-se no terceiro Estado brasileiro em dimensão territorial com uma área de 901.420,68km<sup>2</sup>, representando 10,5% do território nacional, com uma população de 2,8 milhões de habitantes distribuídos por 141 municípios e dois tipos de clima: tropical quente e seco; e equatorial, quente e úmido. Suas principais cidades são Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop e Barra do Garças. Destaca-se pela diversidade dos seus recursos naturais caracterizada por três ecossistemas distintos: O Pantanal, o Cerrado e a Amazônia, e pelas bacias hidrográficas: Amazônia, Paraguai e do Araguaia-Tocantins, além do Centro Geodésico do Brasil (Barra do Garças) e da América do Sul (Chapadas dos Guimarães)” (SOUZA, 2013, p. 41).

Inicialmente a área era denominada de Gleba Cafezal, por entender que a cultura do café seria a que melhor se adaptaria à região. Posteriormente, pelo fato de a empresa colonizadora de propriedade de Raimundo Costa Filho, que se denominava Colonizadora Líder, a área colonizada passa a chamar-se Colíder<sup>45</sup>.

A empresa responsável pela demarcação e venda dos lotes, bem como os primeiros moradores de Colíder são oriundos do Estado do Paraná. Na época as viagens eram demoradas, pois de Cuiabá até onde, hoje, é Colíder era praticamente uma clareira no meio da mata. O mesmo caminhão que transportava a mudança era utilizado para o transporte das pessoas, que se encurralavam entre os móveis, animais domésticos, ferramentas de trabalho e utensílios domésticos.

Ferreira (2001) afirma que a empresa Colonizadora Líder iniciou a ocupação, demarcação das áreas/lotes no ano de 1973 e, no ano de 1974 praticamente os lotes estavam todos vendidos. O que deixa transparecer que havia uma grande procura por terra nessa região, bem como um trabalho de propaganda por parte das empresas colonizadoras e política de incentivo por parte do Governo Federal.

No ano de 1976 a empresa Colonizadora Líder iniciou a legalização das propriedades, lotes rurais e urbanos. No mesmo ano, por meio da e, pela Lei nº 3.746, de 18 de julho é criado o distrito de Colíder, como território jurisdicionado ao município de Chapada dos Guimarães. Tudo acontecia tão rápido que no ano de 1979, pela Lei Estadual nº 4.158, de 18 de dezembro, fica criado o município de Colíder.

O Município de Colíder assim como os demais municípios do norte de Mato Grosso tem

[...] a agropecuária como a maior vocação, Colíder tem um rebanho bovino de aproximadamente 400 mil cabeças. Agroindústrias da cadeia pecuária estão aqui instaladas, como dois laticínios com capacidade de industrializar 150 mil/litros/dia; Curtume com capacidade de processamento de 4 mil peles bovinas ao dia; Dois frigoríficos com capacidade instalada de abate/dia de aproximadamente 1.800 cabeças, Fábricas de Rações e sais minerais, um abatedouro para atender os pequenos produtores, entre outros. A agricultura também está em crescimento, com área plantada na safra 2007/2008 de aproximadamente 3 mil hectares de arroz. [...] Na agricultura familiar temos uma produtividade significativa de produtos hortifrutigranjeiros, que são comercializados pela Associação dos Feirantes, nas feiras

---

<sup>45</sup> “A povoação passou à denominação de Colíder, para significar que nascia uma unidade social de grande importância ao lado de outra. A razão do nome é que na época Ênio Pipino desenvolvia uma colonização de vulto naquela região, estabelecendo Sinop como sede dos empreendimentos. Colíder, junção da denominação da empresa povoadora, Colonizadora Líder, vinha a ser, então, uma grande cidade” (FERREIRA, 2001, p. 432).

livres que acontecem todas as quartas e sábados, proporcionando aos pequenos agricultores, fomento, trabalho e emprego, fortalecendo e valorizando a produção de produtos orgânicos. Na fruticultura, possui uma área de aproximadamente 54 hectares de caju e 106 hectares de maracujá que são produzidos no município e comercializados pela Cooperativa COOPERNOVA. (<http://www.colider.mt.gov.br/Economia/>)

Souza (2013), afirma que o Município de Colíder, como os demais municípios do norte de Mato Grosso, “são áreas recentes de expansão das lavouras tecnificadas de soja, algodão, milho e cana de açúcar, monoculturas desenvolvidas em moldes empresariais, com produção voltada para a exportação” (p. 47).

Existem políticas públicas que favorecem as iniciativas do grande capital e seus empreendimentos. Entre os fatores que servem como incentivo destacamos a concentração de grandes áreas para que a produção agropecuária; acesso ao financiamento oferecido pelo Banco do Brasil; empresas fornecedoras de máquinas e insumos se instalaram na região para melhor atender a demanda de produção; empresas especializadas em planejamento agrícola, bem como aeroportos para dar velocidade aos negócios/empreendimentos sempre estiveram a serviço do grande capital proporcionando incentivos e quando necessário amortizando dívidas.

Souza (2013) afirma que as empresas responsáveis pela colonização do norte do Estado de Mato Grosso, entre as quais destaca

[...] a Colonizadora SINOP (Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná); INDECO (Integração Desenvolvimento e Integração); COLÍDER (Colonização, Industrialização e Desenvolvimento Rural); MUTUM; PROJETO ARIPUANÃ; PROJETO JURUENA; MAIKÁ, dentre outros ocorreu porque era um bom negócio que rendeu muito dinheiro para essas firmas do ramo imobiliário (SOUZA, 2013, p. 81).

O processo de colonização acontecia de forma que o exército vinha abrindo picadas, limpando a área e abrindo estradas; lideranças religiosas faziam o trabalho de abençoar, acalantar e tranquilizar espiritualmente os trabalhos e, a União se encarregava de proporcionar linhas de crédito e transformar o empreendimento em políticas públicas de colonização. Ou seja a colonização da região onde hoje está localizada a cidade de Colíder, bem como a comunidade Café Norte, acontece como política pública incentivada e financiada pelo Governo Federal por meio de agências financiadoras e instituições de apoio moral e de segurança, no caso instituições religiosas e o exército.

## 4.2 O Projeto de Colonização e a Educação

[...] embora reconheçamos que a escola rural encontra-se muito limitada e precária, ela ainda se constitui uma instituição que tem grande importância pelo papel social que desempenha. Um dos atributos desse papel diz respeito à divulgação do saber universal para com a população camponesa. [...] é possível multiplicarmos consciências, fazer ver que esta escola que aí está, deva ser, quem sabe, melhor tratada, ter sua função sócio pedagógica redefinida para que, de fato cumpra seu papel no meio em que se encontra (PERIPOLLI, 2002, p. 71).

Era comum para os colonizadores que junto com o processo de colonização fosse construída a escola para que os filhos pudessem estudar. O que não estava no plano dos colonos era o que estava implícito no projeto de escola. Ou seja, que a educação escolar tanto pode estar a serviço do capital, em que o currículo, a estratégia de avaliação e os valores difundidos naturalizam a segmentação social, a hierarquia, o conformismo, quanto a escola por meio da metodologia e valores pode formar cidadãos críticos, participativos, conscientes de que é possível sair da condição de oprimido, libertar-se das correntes que o capital impõe ao trabalhador, e construir cidadania.

Peripolli (2002), afirma que os grupos imobiliários que ocuparam a região amazônica, de modo especial a Região Norte do Estado de Mato Grosso, entre os quais está a Colonizadora Líder<sup>46</sup>, protagonizaram um projeto de educação que objetivava levar o trabalhador a inculcar a ideia de desbravamento a qualquer custo, inclusive comprometendo a própria vida e dos familiares devido a doenças típicas da região amazônica; acidentes de trabalho; falta de atendimento médico e hospitalar.

O que se apresenta para a região norte do Estado de Mato Grosso são dois projetos de educação/escola: um para o filho (a) do patrão/proprietário que estudava/estuda em escola particular, com carga horária e estrutura diferenciada, com todo suporte que possibilita prosseguir para estudos posteriores em universidade pública e de qualidade. Outro projeto de educação para o filho do trabalhador que estudava/estuda em escola pública, com carga horária mínima obrigatória, estrutura física e pedagógica deficitária, com aulas sendo interrompidas

---

<sup>46</sup> Raimundo Costa Filho, proprietário da Colonizadora Líder, já havia colonizado áreas no norte do Estado do Paraná. Áreas que posteriormente se transformaram em municípios como Fênix, Quinta do Sul e Barbosa Ferraz.

devido as constantes greves dos profissionais de educação, que reivindicam o básico para construir e efetivar a proposta de educação prevista na lei.

O projeto de educação/escola apresentado para a região norte do Estado de Mato Grosso coaduna com o que afirma Tesouro (1997), ou seja, o que temos para a educação é uma proposta

[...] apresentada pela ideologia dominante como um meio neutro, desprovido de ideologia, destinada à elaboração e transmissão da cultura, voltada apenas para o bem do aluno, o desenvolvimento de suas potencialidades, a formação integral de sua personalidade, sua conscientização, a formação do bom cidadão, o progresso e desenvolvimento da sociedade. A educação ao propor o saber desinteressado, a ciência neutra, a técnica a serviço da humanidade, a escola para todos, impõe a todas as classes sociais a visão de mundo da classe dominante, seus valores, sua conduta. Ela, camufladamente, desenvolve um trabalho político, impondo ao educando o seu modo de pensar, ou seja, a sua maneira de entender e explicar a sociedade, a família, o trabalho, o poder e a própria educação, utilizando para efetivar esse trabalho, o intelectual, ou seja, no caso educacional, o professor (TESOURO, 1997, p. 116).

Para Peripolli (2002), o projeto de educação presente nos documentos oficiais não foi pensado/sistematizado pelos trabalhadores e nem pelas lideranças locais. Segundo o autor, o projeto de

[...] educação para o desenvolvimento e para o trabalho, que objetivava, em tese, preparar a população para uma maior participação política através de suas organizações, segundo os estudiosos, parece não ter sido um consenso. Isso ocorria principalmente nas discussões acadêmicas, a considerar que a defesa da proposta sempre esteve a cargo de agentes externos, que tinham a tarefa de prestar assistência técnica aos programas, pois eram os primeiros interessados nessa política educacional. [...] os programas educacionais das décadas de 1960 e 1970, tanto para o meio rural como para o urbano, considerando a linguagem, os pressupostos e os objetivos, estavam todos comprometidos com estratégias dos planos nacionais, que repetiam, nas mais diferentes regiões do país, esquemas totalmente diretivos e centralizadores. Partiam sempre de decisões de cima, nunca com apoio e respaldo das camadas populares (PERIPOLLI, 2002, p. 103).

O projeto de ocupação e devastação da Amazônia é continuação do projeto do capital, que teve início nos anos de 1950, no sul do Brasil, que por meio de órgãos oficiais como a SUDAM (Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia), criada em 1966; SUDECO (Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste), criada em 1977; linhas de crédito disponibilizadas pelo Banco do Brasil, bem como as políticas públicas de desenvolvimento agrário, criadas pelo Governo Federal. O objetivo era impulsionar a mecanização agrícola, a instalação de agroindústrias e a concentração de terras, também, no norte do Estado de Mato Grosso e na Amazônia, dando continuidade ao projeto já existente no Sul do Brasil. Projeto que trata de forma desigual o trabalhador e o que vive da exploração do trabalho. Favorece com concentração de terras; políticas de custeio; acesso à mecanização; apropriação ilegal de áreas

indígenas, bem como a compra, por preços simbólicos, propriedades de médios e pequenos produtores rurais remanescentes. É um projeto de ganha, ganha apenas o que vive da exploração de trabalho, o trabalhador apenas sobrevive nas piores condições possíveis de se imaginar.

São estes pequenos e médios produtores rurais, esperançosos de um dia proporcionar vida melhor para a família e estimulados pela propaganda feita pelas empresas imobiliárias de terra fácil e fértil, que compraram lotes de 20 à 30 alqueires, na hoje, denominada comunidade Café Norte, que novamente estão sendo convencidos, forçados a vender suas propriedades para grandes empresas do agronegócio plantar soja, arroz, milho e criar gado branco<sup>47</sup>.

Souza (2013), afirma que

A partir do golpe militar de 1964, o governo realizou a ocupação de parte da região amazônica e do Centro-Oeste, com apoio da burguesia industrial e do capital internacional e através de um grande sacrifício da classe trabalhadora. [...] As políticas de colonização deste período militar, de caráter concentrador e autoritário, viabilizaram a ocupação das “novas terras”, não no sentido de ocupar os espaços vazios, pois existiam posseiros, índios, seringueiros e catadores de castanhas que foram substituídos pelos empresários, o colono e o grileiro. Estes novos agentes sociais representavam a nova política de modernização conservadora da agricultura brasileira para as áreas de fronteira agrícola que previa basicamente duas coisas: incorporar novas terras ao capital (através dos grandes projetos da Amazônia Legal e da política de incentivo fiscal) e produzir mercadorias para o mercado exportador; além de conter os conflitos sociais do Sul do país, criando desta forma uma mão de obra barata nessas novas regiões (SOUZA, 2013, p. 236).

Para Ferreira (2001), o município de Colíder tem como marca de sua ocupação o dia 7 de maio de 1973, com o erguimento de um ranchão, que passou a servir de dormitório, armazém, enfermaria, além de outras utilidades, para quem chegava do Sul do Brasil em busca de terra, para plantar e com a renda proporcionar melhores condições de vida para a família.

Segundo o autor, o empreendimento era tão estimulador que em 1974, praticamente toda a Gleba Cafezal já estava vendida, ocupada. Como de costume e exigência dos colonos, a empresa Colonizadora Líder, em 1975 “depois de construir uma escola, deu início às aulas a 19 de maio de 1975, para 164 alunos, sendo professores João e Helena Maria de Oliveira” (FERREIRA, 2001, p. 432).

Peripolli (2002), afirma que “a maior parte dos migrantes vindos para Mato Grosso fixou-se nos projetos particulares de colonização, executados por empresas particulares” (p.

---

<sup>47</sup> Na região de Colíder e mais especificamente na comunidade Café Norte, é comum ouvir falar que a agricultura familiar está perdendo espaço para o gado branco, gado nelore.

105). Ou seja, “o colonizador sabia que os migrantes, principalmente do Sul, tinha na educação um referencial, que a escola fazia parte da sua cultura, que ‘mandar’ os filhos para a escola era uma obrigação da família e, portanto caberia aos pais fazê-lo” (PERIPOLLI, 2002, p. 121).

Para o autor, a escola tinha a função social idêntica às demais organizações (religião, imprensa, clubes de serviço) lideradas pelos patrões, financiados pelas empresas colonizadoras, objetivavam acalantar, apaziguar e impor a cultura do dominador aos trabalhadores e seus filhos. Ou seja, “mesmo com as primeiras letras, os filhos dos trabalhadores do campo, como temos visto, não têm mudado em nada suas vidas, uma vez que as escolas não estavam e continuam não estando voltadas aos interesses dos trabalhadores” (PERIPOLLI, 2002, p. 121).

Para Machado (2010), no Estado de Mato Grosso, os assentamentos e acampamentos vinculados ao MST lutam pela terra e pela educação, ou seja, percebe-se que além de lutar pelo direito a ocupação e posse da terra, também, é criado o Setor de Educação que organiza os “núcleos pedagógicos para atender as crianças e jovens, negociando a instalação de escolas junto às Prefeituras Municipais, buscando assessoria pedagógica em outras instituições educativas, organizando núcleos de educação de jovens e adultos e de formação de professores” (MACHADO, 2011, p. 29).

Para a autora (2015), o projeto de educação protagonizado pelo Movimento Sem Terra, sugere outro significado aos trabalhadores do campo. Ou seja, o campo sempre foi visto como “um conglomerado de pessoas ‘incultas’ isoladas do mundo urbano e desenvolvido” (MACHADO, 2010, p. 196). Ainda, segundo a autora, precisamos dar ao campo outro significado, superando, assim, o projeto de escola pensado pelo capital. Bem como precisamos que o campo seja reconhecido como um espaço

[...] habitado por seres humanos com sentimentos, histórias de vida e saberes gestados no trabalho agrícola e no convívio social com seus semelhantes; com valores e cultura que entrelaçam presente, passado e futuro. E, talvez, a maior sabedoria desse povo esteja em conviver com as adversidades de seu contexto: onde a calma da natureza é constantemente ameaçada pela economia do grande capital, que insiste em lhe roubar a terra, seu canto e espaço, e em negar ao ‘pequeno’ o direito de viver dignamente. Resistir a esse intenso assédio é uma demonstração de sapiência, uma sábia defesa de seu jeito de viver e de seu espaço de vida (MACHADO, 2015, p. 196).

### **4.3 Escola Estadual Cafenorte**

A Escola Estadual Cafenorte viveu/vive a histórica realidade de contradições presentes nas escolas rurais brasileiras. Um misto de esperança e decepções, porém, sempre acreditando no potencial da escola como mediadora, como base para melhorar as condições de vida, trabalho, como espaço de construção e efetivação de justiça social, rumo à construção de outra sociedade que supere a exploração do homem pelo homem.

Referindo-se à histórica realidade de contradições presentes nas escolas rurais brasileiras, Machado (2015), afirma que o ensino regular na zona rural brasileira nunca foi preocupação da elite agrária. Segundo a autora, “certo impulso nesta área ocorreu com o advento da monocultura cafeeira aliada ao fim da escravidão, que passou a mostrar necessidade de um tipo de trabalhador mais especializado, correspondendo à qualificação pretendida pelos grandes proprietários” (MACHADO, 2015, p. 192).

A preocupação da elite agrária, dos proprietários da indústria em ascensão que também eram os donos do poder político, era evitar o inchaço nos centros urbanos provocados pelo êxodo rural, bem como formar mão de obra para acompanhar a evolução tecnológica pela qual passava a agricultura e a indústria no Brasil. Para a classe burguesa, nunca foi interesse que o filho do trabalhador tivesse/tenha formação para a criticidade, para análise de conjuntura, para dominar os princípios da ciência, da técnica e da organização sociopolítica. Ou seja, o que se percebe é a perpetuação da escola dualista, classificatória, hierárquica que determina quem deve prosseguir nos estudos e quem permanece no mercado a serviço do capital, já ao nascer, por pertencer à classe burguesa ou a classe trabalhadora.

Segundo Machado (2015), o movimento educacional de 1930, conhecido como “ruralismo pedagógico” defendia uma ‘escola rural típica’, com currículo e método adequado às necessidades rurais. Porém, tinha como objetivo segurar o homem do campo no campo e atender assim as demandas dos coronéis, bem como livrar-se dos inchaços urbanos e das demandas sociais provocadas pela população sem profissão e sem trabalho vivendo as margens dos centros urbanos (p. 192).

Ainda, segundo Machado (2015), a alternativa do capital foi a de importar “para o campo projetos educacionais europeus e norte-americanos enfatizando-se uma formação técnica, correspondendo aos princípios do mercado capitalista” (p. 192). O que temos é simplesmente a “transposição de um modelo educacional urbano para o campo, preconizando

na realidade o fim deste, face ao acelerado desenvolvimento urbano impulsionado pelo avanço tecnológico e pela economia globalizada” (MACHADO, 2015, p. 192).

O projeto de educação para o campo “sempre foi alvo de políticas emergenciais, compensatórias e impositivas, elaboradas por agentes externos desconsiderando-se a realidade e os valores dos trabalhadores rurais, provavelmente, por isso, estiveram fadados ao fracasso” (MACHADO, 2015, p. 192 e 193).

A Escola Estadual Cafenorte, se reconhece como Escola do Campo, situa-se na zona rural, na Comunidade Café Norte a uma distância aproximada de 30 km da sede do Município de Colíder Estado de Mato Grosso.

A comunidade Café Norte foi demarcada, criada a partir do ano de 1980. Inicialmente pelo mentor Nelson Paim Loureiro, proprietário de toda a área equivalente a quatro mil alqueires. Nelson Paim Loureiro

[...] projetou esta comunidade para ser uma cidade de porte médio e esta escola estava neste projeto. A Escola teve início no ano de 1980 a construção e 1981 o ano letivo com professores lecionando de 1ª até 4ª série. Era só duas salas próximas ao campo. Em 1984 se tornou extensão da Escola Estadual Armando Pompeu de Barros até 1991. A partir de 1992 se torna Escola Estadual Cafenorte. Atendendo o ensino fundamental até 8ª série. Com o objetivo de evitar o êxodo rural, a partir de 2002 criou-se o Ensino Médio não Profissionalizante. No ano de 2009, com incentivo da Diretora e do professor Rocha, implantou-se o ensino médio integrado profissionalizante (GESTORA III).

Conforme depoimento da gestora, a construção da escola tem início no ano de 1980 a partir de um espaço projetado por Nelson Paim Loureiro e construído com a ajuda da comunidade. Inicialmente era uma clareira no meio da mata, entroncamento de várias picadas, que aos poucos foi ganhando corpo, culminando com a construção de duas salas que além de escola servia para atender demandas da comunidade. Ou seja, o espaço servia como escola e, também, para reuniões e eventos da comunidade, tais como reza do terço, novenas natalinas, encerramento dos grupos de reflexão, missas, bem como para a realização de festividades comemorativas do dia das mães, dia dos pais, festas juninas, casamentos. O objetivo era construir um espaço para

[...] acolher os filhos das famílias que chegavam de vários lugares do Brasil, que com o passar dos anos percebeu a necessidade de ampliar o espaço para os futuros filhos e netos da comunidade. Uma profissional que se destaca para que essa unidade sempre sobrevivesse foi a Professora e atual Diretora “Dirce da Escola Cafenorte”. Particularmente ela nunca mediu esforços para a melhoria dos cursos e das instalações da escola (GESTORA II).

Inicialmente, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação, a escola atendia alunos de 1ª à 4ª série. A partir de 1984, a escola passa a ser extensão da Escola Estadual “Pompeu de Barros” situada no centro da cidade de Colíder. O objetivo era atender, também, os alunos de 5ª à 8ª série. Ou seja, como a rede municipal de educação atendia apenas escolas com alunos de 1ª à 4ª série, a Escola Cafenorte passou a ser extensão da Escola Estadual “Pompeu de Barros”, para assim atender, também, os alunos de 5ª à 8ª série.

Só no ano de 1991, por meio do Decreto 648/91 – D.O. De 23/09/1991, com a publicação da portaria nº 3277, de 15 de dezembro de 1992 – CEE/MT, no D.O. de Mato Grosso por meio da Secretaria de Estado de Educação, a escola passa a ter autonomia administrativa e pedagógica. Ou seja, a escola Cafenorte passa a existir de fato e de direito, com autonomia para eleger os gestores, conselheiros, receber os recursos de custeio e consumo, bem como elaborar seu próprio Projeto Político Pedagógico.

No ano de 2002, após muita luta, por parte dos profissionais da educação, pais e alunos, a escola conquista o direito dos alunos cursar o Ensino Médio Regular na própria comunidade Café Norte. O objetivo, segundo a direção da escola, era oportunizar ao filho do trabalhador do campo estudar na própria comunidade, evitando-se o êxodo rural ou o rompimento da vida escolar dos alunos.

A Gestora (III) afirma que no início tudo era muito difícil, desde a infraestrutura, passando pela falta de material de apoio pedagógico e culminando com a insuficiência de profissionais com formação para atender as diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, a Escola Estadual Cafenorte não é diferente do que afirma Machado (2015): “a educação no campo enfrenta problemas de diversas ordens: infraestrutura inadequada, educadores pouco qualificados, baixos salários, alto índice de crianças em atraso escolar, material didático insuficiente e inadequado e poucos recursos financeiros” (p. 193).

E no ano de 2009, por meio da Resolução de nº 058/2009, tem início, na comunidade Café Norte, o Ensino Médio na modalidade de Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio “para que o aluno aprendesse a viver em pequeno espaço” (Gestora III). Ou seja, para que o filho do trabalhador rural, com apoio da escola, entenda que é possível diversificar as culturas e sobreviver em pequenas propriedades, contrapondo a ideologia do capital que inculcou que a monocultura é a única maneira de prosperar e sobreviver no campo.

A Escola Estadual atende os alunos do ensino médio de quatorze comunidades circunvizinhas, entre as quais a comunidade “Sagrada Família; Cristo Rei; Trevo Ouro Verde; Santa Isabel; São Lourenço; Estrela da Guia; Estrela D’Alva; Céu Azul; São Jorge; São Caetano; São Marcos; São Vicente; Alto Alegre e Branca de Neve” (Gestora III). São alunos que, para deslocar-se de suas casas até a escola dependem do transporte escolar.

A partir do Projeto Político Pedagógico (2014), constata-se que a Escola Estadual Cafenorte adotou como filosofia “desenvolver processos de mediação na formação de cidadãos com capacidade de pensar e agir mediante a elaboração de conhecimentos científicos eruditos universais”. [...] Tem como objetivo a “formação de um aluno crítico, autônomo e participativo”. Bem como “fortalecer a escola como espaço público, lugar de debates, do diálogo fundado na reflexão coletiva, buscando a cooperação dos líderes comunitários no trabalho educativo” (P.P.P., 2014, p. 08 e 33).

Mesmo com toda a luta empreendida pela comunidade escolar Café Norte em construir um espaço de educação escolar que seja e esteja afinado com as demandas da comunidade, percebe-se que a herança da escola pensada pelo capital ainda predomina. Percebe-se que no projeto político pedagógico e no plano de curso da Escola predominam as generalizações universais, típicas das escolas urbanas. Deixa-se a desejar no que tange às especificidades das escolas do campo, no caso a Escola Cafenorte.

No ano de 2014 a escola estava organizada da seguinte forma: no período matutino atendia ao Programa Mais Educação, de segunda a quinta-feira, com a carga horária diária de três horas e quarenta e cinco minutos; no período vespertino atendia o ensino fundamental: I, II e III fase do 1º ciclo; I, II e III fase do 2º ciclo e I, II e III fase do 3º ciclo; Ensino Médio Regular e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural. No período noturno era oferecido Educação de Jovens e Adultos: 1º segmento da 3ª fase, 2º segmento da 1ª e 2ª fase.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2014) a Escola possui uma demanda de 220 alunos, distribuídos em 11 turmas:

**Quadro I - Demanda de Alunos do Ensino Fundamental**

TURNOS	I, II E III FASE DO 1ª CICLO	I E II DO 2º CICLO	II E III CICLO DA 3ª E 1ª FASE	III CLICO, II E III FASE	II SEGMENTO I E II ANO/EJA
MANHÃ	X	X	X	X	X
TARDE	14 ALUNOS	15 LUNOS	12 ALUNOS	20 ALUNOS	X
NOITE/EJA	X	X	X	X	12 ALUNOS

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2014, p. 12).

**Quadro II - Demanda de Alunos do Ensino Médio**

TURNOS	1º ANO REGULAR	2º EPIEM	3º EPIEM	4º EPIEM	1º ANO EJA	2º ANO EJA
MANHÃ	X	X	X	X	X	X
TARDE	24 alunos	16 alunos	16 alunos	20 alunos	X	X
NOITE	X	X	X	X	10 alunos	32

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2014, p.13).

Segundo consta no Projeto Sala do Educador da Escola Cafenorte (2014) “Os pais trabalham em atividades diversas como: diaristas, empregadas domésticas, boias-frias, funcionários públicos e pequenos comerciantes”. São famílias que residem, em sua grande maioria, em casas de madeira, com ensino fundamental incompleto, dependem da agricultura e da pecuária para sobreviver e no momento (2014) muitos estão à procura de emprego (PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2014, s. p).

Ou seja, as famílias que colocam seus filhos na escola

[...] são trabalhadores ou agricultores da bacia leiteira, seguindo-se de um pequeno número de funcionários públicos e autônomos; onde a média de salário varia de um a três salários mínimos. A maior parte dos pais não possui o ensino fundamental completo. A maioria das mães exerce a atividade no lar, ajudando nos afazeres do campo, e a renda familiar varia de uma a duas pessoas que contribuem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 11).

O prédio da escola Cafenorte continua no mesmo local em que foram construídas as primeiras salas, no ano de 1982. Porém, no decorrer dos anos o espaço foi sendo modificado e passando por reformas e ampliações. As edificações, que inicialmente eram de madeira, foram

sendo substituídas por alvenaria. O prédio da escola passou por reformas e ampliação recentemente. A escola dispõe de uma sala para desenvolvimento do trabalho de Direção Escolar, Equipe Pedagógica; uma sala para desenvolvimento do trabalho de secretaria; uma sala para dispensa (merenda), depósito de materiais de limpeza; oito salas de aula; uma sala para biblioteca; uma sala para professores; dois banheiros (masculino/feminino) para professores; dois banheiros coletivos (masculino/feminino) para alunos com 04 sanitários e 04 chuveiros; uma cozinha; um saguão coberto; uma quadra poliesportiva com cobertura e dois banheiros com acessibilidade para cadeirantes.

Mesmo sendo um prédio em “estado de novo”, ter passado por reformas recentemente, os climatizadores (dezesseis) continuam em um depósito no interior da escola, aguardando reforma na rede elétrica, pois, a rede que fornece energia para a escola não dispõe de carga suficiente para alimentar os aparelhos.

A escola possui água encanada nos banheiros, cozinha, horta e com torneiras disponíveis no pátio para uso comum. A mesma fonte que fornece água para as demais dependências (poço semi-artesiano), também fornece água para que a comunidade escolar possa saciar a sede.

Percebe-se um comprometimento da equipe gestora, dos técnicos e dos professores com a organização do espaço e a receptividade/acolhida aos alunos e familiares. O que é do alcance da comunidade escolar está tudo bem cuidado e organizado, porém, existe uma demanda em aberto que é a falta de material didático e de pesquisa, falta de laboratórios para que os professores e alunos possam desenvolver os experimentos e as pesquisas específicas do ensino médio técnico. Bem como falta de recursos para financiar as edificações necessárias para melhorar a área disponível para desenvolver o projeto de horta e pomar na escola.

A Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 28 de abril de 2008, no Art. 7º, afirma que, ao ofertar a educação aos povos do campo, é indispensável que se ofereça aos alunos toda a estrutura pedagógica e de infraestrutura, “bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto, em conformidade com a realidade e as diversidades dos povos do campo” (BRASIL, 2008).

O Parecer nº 11/2012 do CNE/CEB, estabelece que na oferta de cursos profissionalizantes faz-se necessário que se cumpra o que determina a legislação. Ou seja, a

legislação determina que onde é oferecido curso profissionalizantes atenda aos seguintes aspectos:

[...] acessibilidade, para bem atender as pessoas com deficiência; possuir iluminação e aeração adequadas às necessidades de cada ambiente; dispor de mobiliário adequado ao desenvolvimento dos cursos pretendidos; possuir acervo bibliográfico condizente com as necessidades de estudo, consulta e pesquisa pelos alunos e docentes, com número suficiente de exemplares por título; contar com laboratório de informática para utilização em todos os cursos e com equipamentos específicos quando oferecidos cursos de exigência tecnológica própria; contar com ambientes específicos, conforme os cursos ofertados – laboratórios, oficinas, ateliês e outros; [...] utilizar ferramentas e tecnologias educacionais inovadoras, atualizadas, alinhadas com o mundo do trabalho e de forma contextualizada ao longo do processo educacional, visando ao aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 53).

Percebe-se que a letra da lei nem sempre é condizente com a realidade em que se encontram as escolas do campo. O caso da Escola Cafenorte é um exemplo de esperança e luta por parte da comunidade escolar, mas de morosidade por parte dos órgãos públicos que por diversas razões não acompanham as demandas da comunidade e nem fazem cumprir o que determina a lei.

#### **4.3.1 O Projeto Político Pedagógico**

Nas Orientações Curriculares para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2010), consta que historicamente o Projeto Político Pedagógico orientava-se pela proposta taylorista/fordista<sup>48</sup> de educação. E afirma que faz-se necessário superar tal proposta ainda presente na maior parte das escolas da rede estadual. Segundo as Orientações Curriculares, o que se propõe é uma escola unitária, politécnica e de formação Omnilateral. Um “novo projeto político- pedagógico comprometido com a formação humana em sua integralidade, que prepare as crianças e jovens para, ao mesmo tempo, enfrentar os desafios da vida social e da vida produtiva” (MATO GROSSO, 2010, p. 28).

A Resolução nº 02/2012 do CNE/CEB, no Art. 15 afirma que “o projeto político-pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território na qual está inserida” (BRASIL, 2012, p. 6).

---

<sup>48</sup> São princípios da pedagogia taylorista/fordista: “separação entre formação intelectual e formação prática, a fragmentação da formação, a memorização através da repetição e a ênfase nas dimensões psicomotoras e cognitivas, sem a consideração da dimensão afetiva, ou comportamental” (MATO GROSSO, 2010, p. 28).

O Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no Art. 2º, além de fomentar políticas de inclusão; transporte; democratização; infraestrutura; ampliação dos níveis; formação de professores; flexibilização do calendário; determina entre os princípios da Educação do Campo o

[...] incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos, específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; [...] valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Para o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012), “o primeiro fundamento para a construção do projeto político-pedagógico de toda a instituição educacional, obviamente, e a sua construção coletiva” (p. 50). Ou seja, é a comunidade escolar quem determina as “concepções, princípios, finalidades, objetivos e métodos de ação que unificam a comunidade escolar” (p. 50). Nesta perspectiva evita-se de ter um documento que sirva como enfeite ou para cumprir formalidades e que não representa a identidade da escola e seu entorno.

Ferreira (2004) afirma que o Projeto Político Pedagógico deve ser construído com a participação de toda a comunidade escolar, mesmo que em determinado momento seja necessário encontros por segmentos, para discutir questões que dizem respeito a cada segmento.

Segundo a autora, a comunidade escolar ao construir sua proposta política pedagógica “deve ter claro que esse projeto se caracteriza como um instrumento teórico e metodológico, que tem como papel essencial fazer com que as pessoas diretamente implicadas com a escola pensem e realizem uma profunda reflexão da concepção de mundo, sociedade, educação”. Cabe ainda ter clareza da função social da escola para a classe trabalhadora e de seu jeito de pensar e fazer educação (FERREIRA, 2004, p. 26).

A partir do contexto da comunidade escolar e seu entorno, do confronto com o que determina a organização externa, as diretrizes e orientações legais, a escola deve conceber e efetivar a construção do projeto político pedagógico como uma construção para o processo de emancipação e de decisão política pedagógica e social da escola. Bem como “compreender que o grande desafio está no compreender que as mudanças na Educação dependem também da

vontade e empenho dos profissionais da educação e de assumir a necessidade predominante na formação deles” (FERREIRA, 2004, p. 26).

Para a Escola Estadual Cafenorte o Projeto Político Pedagógico é o documento referência que expressa o dia a dia da escola: filosofia, objetivos, caracterização da comunidade, metodologia de trabalho, concepção de homem e de mundo, bem como, as perspectivas dos pais, alunos e dos profissionais da educação para com a escola e seu entorno.

Desse modo, o Projeto Político Pedagógico oficializa a realidade atual, registra os anseios da comunidade escolar e seu entorno, determina objetivos e possíveis caminhos a percorrer, estabelece momentos e formas de avaliação, bem como registra

[...] horizontes, possibilidades e orientações a serem compartilhados entre professores, alunos, equipe técnica e todos os integrantes do processo de ensino-aprendizagem. É uma ação coletiva, em que os atores interagem politicamente em função das necessidades, dos interesses e de objetivos comuns. Busca-se um maior envolvimento e comprometimento na ação educativa, considerada responsabilidade de todos (PPP, 2014, p. 24).

Ainda segundo a escola o Projeto Político Pedagógico é o documento referência, construído com a participação de toda a comunidade escolar e seu entorno. O objetivo é dar vida ao planejamento, superar o tecnicismo que burocratiza a escola e a distancia das perspectivas dinâmicas e dialética da comunidade escolar. Ou seja, a Proposta Político-Pedagógica da escola

[...] não é tema acabado, nem assume forma definitiva, pois é de sua natureza intrínseca, não escapar à historicidade, à contingência de um mundo em constante transformação. A permanente revisão é parte integrante do processo, permitindo assim, a inclusão de novas ideias e soluções, num dinamismo constante, para que a Instituição atinja seus objetivos na construção do saber integral. [...] O objetivo dessa construção é exercer uma atividade engajada, coerente e científica, estabelecendo fins e meios para o aperfeiçoamento, visando intensificar o desenvolvimento de ações cooperativas, eficazes e renovadoras. [...] Trabalhar coletivamente, apesar de ser muito mais vantajoso para a escola como um todo, não é uma tarefa sempre fácil. Mas, é pela ação coletiva que a escola se fortalece, revelando sua capacidade de se organizar e produzir um trabalho pedagógico condizente às demandas da sociedade. (PPP, 2014, p. 26).

Para a direção da Escola Estadual Cafenorte a globalização produziu/produz uma sociedade “consumista, passiva, desestruturada, desvalorizada e imediatista, enquanto que o ser humano enfrenta situações de conflito, alienação, desesperança e sem referencial de valores” (CADERNO DE CAMPO, 2015). E, a partir dessa realidade a

[...] escola está se preparando para caminhar em busca de valores reais condizentes aos apelos de sua clientela, procurando realizar seus marcos operativos para uma administração voltada para a prática democrática, mais autônoma, receptiva a participação da comunidade, abrindo e utilizando os espaços físicos para atividades

diversificadas, buscando o desenvolvimento do interesse dos pais pela vida escolar de seus filhos (PPP, 2014, p. 30).

Para as gestoras da Escola a construção do Projeto Político Pedagógico ocorre da seguinte forma,

Primeiro faz-se a leitura o Projeto Político Pedagógico com a comunidade escolar. Faz-se a reivindicação dos pontos que estão fora do ano letivo para poder fazer a integração da teoria com a prática usando a ementa do curso (GESTORA I);

Através de grupos de estudos onde toda a comunidade escolar participa de todo o processo (GESTORA II);

Através de reuniões com os segmentos da comunidade escolar. Faz-se levantamento das prioridades e em seguida elege um grupo para reconstruir contemplando todas as ações necessárias no Projeto Político pedagógico e no projeto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (GESTORA III).

O processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico vai ao encontro do que afirma Ramos (2004),

A educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, dele partir com o objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não superar o senso comum, não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores mais simples, por se aproximarem de sua realidade, mas os mantem subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Essa educação é conservadora (RAMOS, 2004, p. 21).

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o governo do Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação, e com o apoio da Assembleia Legislativa do Estado, bem como de posse de alguns dados que relatam a real situação da educação, entre os quais o de que o índice de evasão e repetência nas escolas da rede pública do Estado chegava a 14,9% e 19,5%<sup>49</sup>, são efetivadas algumas ações, entre as quais a implantação das Leis Complementares de nº 49/98 e 50/98, que regulamentam o sistema de ensino e a carreira dos profissionais da educação. Bem como reorganiza o ensino Fundamental, estabelecendo o Ciclo Básico de Aprendizagem, com o objetivo de eliminar a evasão e a repetência. No ano de 1999 a Secretaria de Estado de Educação “propõe a implantação dos Ciclos de Formação em todo o ensino Fundamental, para que os alunos que concluíssem o CBA continuassem seus estudos no mesmo ritmo da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização” (MATO GROSSO, 2010, p. 15).

---

<sup>49</sup> Estes dados constam nas Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010). Ver pag. 15.

Para com o Ensino Médio, a iniciativa do Estado, a partir de 1998, foi o de aumentar a oferta de vagas nos cursos propedêuticos, já que em 1995 o governo havia determinado o encerramento dos cursos profissionalizantes na rede pública estadual. O objetivo era acabar com a dualidade: formação profissional e formação científica, antecipar com isso o que viria a acontecer em nível nacional, com a publicação do Decreto nº 5. 154/2004 em substituição ao Decreto de nº 2008/97. Ou seja, os cursos profissionalizantes só retornaram a partir do ano de 2004, quando da publicação do Decreto de nº 5. 154/04, que “resgatou a proposta de Ensino Médio Integrado” (MATO GROSSO, 2010, p. 15).

No ano de 2010, após reuniões de estudos, debates com a comunidade escolar, SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Mato Grosso), CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação), Assessorias Pedagógicas, Secretarias Municipais de Educação foi construído e publicado o documento das Orientações Curriculares para a Educação Básica para o Estado de Mato Grosso que, entre outros aspectos determina “a organização escolar por ciclo de aprendizagem de duração trienal”, bem como “a proposta de ensino médio integrado com o intuito de superar a separação entre os que pensam e os que fazem, entre o trabalho manual e o intelectual”. O objetivo, segundo o documento, é incorporar no sistema público as concepções de “práxis pedagógica, politecnia, escola unitária” (MATO GROSSO, 2010, p. 8).

A partir da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010), abre-se a possibilidade de construir uma política de educação que priorize organizar o trabalho pedagógico da escola na perspectiva de ciclos de formação humana, formação unitária e omnilateral<sup>50</sup>. Ou seja, o que se pretende é a implantação de uma proposta pedagógica capaz de superar “as barreiras entre o pensar e o fazer, na superação de uma prática educacional destinada a reforçar a lógica de formação de duas espécies de homem, aquele que deve ser formado para o trabalho manual e o outro que pensa e para o qual se destina o trabalho intelectual” (MATO GROSSO, 2010, p.8).

---

<sup>50</sup> Machado (2015) afirma que “a formação omnilateral implica pensar a educação do sujeito do ponto de vista multidimensional, envolvendo todas as suas potencialidades e capacidades, os aspectos políticos, técnicos e humanos. Opõe-se, nesses termos, à formação unilateral, tradicionalmente configurada na maior parte das organizações escolares do nosso país, que preparava apenas a instrumentalização dos ‘indivíduos’. Uma educação fundamentada nos princípios da formação omnilateral impõe como condição uma organização escolar diferenciada em relação aos espaços e tempos de estudo, à gestão escolar, à articulação entre educador-educando-conhecimento, tendo como pressuposto básico a relação educação-trabalho, teoria-prática, superando-se o ensino academicista e distante da realidade” (MACHADO, 2015, p. 215).

Para Machado (2011). “o trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo” (p. 230). Para a autora “compõe a categoria trabalho pedagógico: os objetivos, as metodologias, os conteúdos, os recursos materiais didáticos, a avaliação, e as relações pedagógicas” (MACHADO, 2011, p. 230).

A partir da análise do Projeto Político pedagógico da Escola Estadual Cafenorte, que segundo a gestão e professores, é construído com a participação de toda a comunidade escolar, observamos a concepção de educação; a concepção de gestão; as construções coletivas que são efetivadas; auto-organização dos alunos; formação inicial e continuada dos profissionais e a concepção de currículo e avaliação.

#### **4.3.2 Ciclos de Formação Humana**

Constatamos nas Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010) a afirmação de que organizar a escola por ciclo de formação humana objetiva contrapor-se à organização da vida escolar a partir da lógica taylorista/fordista<sup>51</sup>. O que se pretende é construir um projeto que contemple a perspectiva humanista, e

[...] mergulhar no mundo dos educandos, perceber que cada um deles é um universo de criatividade, sensibilidade, potencialidade e afetividade e que cada um deles tem uma história, uma identidade e, portanto um jeito singular de relacionar-se com o mundo, com o novo, com o conhecimento, o que lhe confere necessidades e capacidades cognitivas específicas, às quais o educador buscará responder (MATO GROSSO, 2010, p. 44).

Assim, o que se pretende é superar a concepção de educação como treinamento, com conteúdos organizados em série, fragmentados, disciplinares e sem conexão entre si e com a realidade atual. Onde o aluno tem um fim pré-determinado, ou para servir ao capital como mão de obra barata, ou prosseguir nos estudos na condição de proprietário, bem como ocupar cargos de liderança, comando a partir da precarização do trabalhador de base.

---

<sup>51</sup> Organizar a escola na lógica taylorista /fordista, significa ter como base relações de poder verticalizadas; cumprimento de tarefas em tempo rigidamente predeterminados; extrema especialização de funções e parcelamento dos processos de trabalho; separação entre sujeito e objeto; domínio individual de fragmentos do conhecimento, sem a visão geral e compreensão dos princípios que atravessam as relações do sujeito aprendiz com o conhecimento (MATO GROSSO, 2010).

Para Freitas (2003), a lógica da escola taylorista/fordista é a mesma da fábrica. Existe uma organização pré-determinada, que determina as ações da gestão, os conteúdos que devem ser contemplados no currículo, a metodologia e a forma de avaliação. Para o autor “tudo está previamente definido para o aluno, cabendo a ele executar. É a lógica da submissão aos tempos e às autoridades da escola”. O aluno, nessa lógica, “quando muito é chamado a participar de forma ‘representativa’, sem poder experimentar um exercício concreto de poder que o permita tomar em suas mãos a vida escolar e aprender a organizá-la e construí-la como sua vida escolar” (FREITAS, 2003, p. 37).

Para o autor, “a lógica da seriação não deriva da vontade dos agentes educacionais presentes na escola, mas é constituída a partir de um determinado tipo de organização sócio-política que historicamente construiu a ‘forma escola’ com uma função social excludente e de dominação” (FREITAS, 2003, p. 55).

Ainda, segundo Freitas (2003), a lógica a ser superada “é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens” (p. 56). Ou seja, o projeto de escola precisa estar contemplado e contemplar o projeto de sociedade. E o projeto de sociedade precisa ser um projeto de transformação social. Projeto esse que supere a lógica perversa que segmenta, aniquila e mata em troca do lucro e da acumulação de capital.

Para a escola Estadual Cafenorte (2014), a organização por ciclo de formação humana tem o objetivo de

[...] garantir mais tempo para o aprendizado dos alunos – sujeitos concretos. Assim, há que se definir, coletivamente, para cada Ciclo de Formação Humana, o que se deseja construir, quais os componentes cognitivos, afetivos, as vivências e convivências necessárias para a formação integral do sujeito.

[...] As várias possibilidades de conhecimentos e experiências serão articuladas de forma flexível ao longo de cada Ciclo, prevendo ritmos e ênfases diferenciados na construção das múltiplas dimensões pretendidas.

Essa estrutura flexível e participativa facilita um maior aprofundamento no conhecimento e no desenvolvimento de destrezas, atitudes e valores. Facilita uma adequada construção de significados culturais e, sobretudo, uma maior e mais equilibrada integração/socialização entre alunos, como sujeitos ativos e solidários na formação de suas identidades (P.P.P., 2014, p. 49).

### 4.3.3 Democratização da Escola

O processo de democratização das escolas da rede pública estadual no Estado de Mato Grosso teve significativa mudança a partir da publicação da Lei nº 7.040<sup>52</sup> de 1998. Lei essa que estabelece, no Art. 1º, que são preceitos da Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, entre outros, a

[...] co-responsabilidade entre Poder público e sociedade na gestão da escola e; a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor da escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares (MATO GROSSO, 2002).

Constituem-se como órgãos representativos da comunidade escolar: Conselho Consultivo e Deliberativo da Comunidade Escolar<sup>53</sup>; Associação de Pais, Mestre e Funcionários; Grêmios Estudantil<sup>54</sup>; Conselho de Classe.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), afirma no Art.12 que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

O Parecer nº 11/2012 do CNE/CEB, afirma que

Quando o projeto político-pedagógico é construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordância de alguém em relação a algo nele consagrado, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados fará com que todos reconheçam que as decisões tomadas expressam a vontade e a compreensão coletiva e não o poder de algumas pessoas ou segmentos específicos (p. 50).

Freitas (1994), afirma que a democratização das relações “no interior da escola será possível, quando professor e aluno não estiverem em relação antagônica, incorporando

<sup>52</sup> “A Lei de nº 7.040, de 1º de Outubro de 1998, regulamenta os dispositivos do Art. 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como inciso VI do Art. 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema eletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino” (MATO GROSSO, 2002, p. 121).

<sup>53</sup> “O Conselho Escolar é também um órgão colegiado composto por representantes da comunidade escolar e local que tem como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras no âmbito da escola” (PPP, 2014, p. 83).

<sup>54</sup> “A lei Federal na 7398 de 04/11/85 assegura aos estudantes do Ensino Fundamental a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos Estudantes, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais com estatuto determinando as normas de funcionamento, composição de suas atribuições” (PPP, 2014, p. 83).

interesses de classes sociais diferenciadas”. Para isso faz-se necessário “superar a contradição aluno/proprietário *versus* aluno trabalhador pelo polo do aluno trabalhador, de forma que todos sejam alunos trabalhadores”. Ou seja,

professor e alunos, mediatizados pelo trabalho material, poderão encontrar-se com o saber – o primeiro respaldado apenas em sua autoridade de condutor mais experiente, os segundos em sua disposição natural de aprender, movidos pela contradição básica dos que sabem e dos que podem saber no final do processo (FREITAS, 1994, p. 101).

A Escola Estadual Cafenorte dispõe no Projeto Político Pedagógico (2014) que “a gestão da escola deverá ser democrática, com a participação ativa e consciente de professores, funcionários, alunos e a comunidade escolar, nas questões fundamentais que dizem respeito à vida escolar” (P.P.P., 2014, p. 65).

São instâncias que participam como representantes dos segmentos da Escola Cafenorte: A direção e coordenação da escola que são eleitos pela comunidade escolar; o Conselho Consultivo e Deliberativo da Comunidade Escolar e o Conselho Fiscal que são eleitos pelos pares; o Conselho de Professores, formado pelos professores de cada modalidade de ensino. Instâncias representativas que trabalham coletivamente sugerindo, planejando, executando, avaliando as mais diversas ações que a escola promove. Entre as quais citamos: festivais; trocas de encontros com escolas da região; gincanas; jogos interclasses; reuniões com a comunidade; visitas às instituições; construção, avaliação e reconstrução do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno; conselho de classe e planejamento semestral e/ou anual por área de conhecimento.

#### **4.3.4 Atividades Coletivas na Escola**

O Parecer nº 11/2012 do CNE/CEB, define por atividades coletivas na escola os “seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando a comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais”. Bem como “realizar oficinas, cursos e debates”; construção de projetos envolvendo toda a comunidade escolar, com o objetivo de melhoria das condições de vida e trabalho com a “instituição de quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; a melhoria da infraestrutura física e tecnológica das escolas” (BRASIL, 2012, p. 51).

Freitas (1994), afirma que o capital pensou a organização da escola de maneira que “inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão”. Para o autor, a escola é um dos instrumentos para manter a segmentação, hierarquização e formação desigual, não estimula a “participação crítica na formulação do projeto político pedagógico”, bem como ignora a “valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória” na gestão da escola (p. 108).

Para a Escola Estadual Cafenorte as atividades coletivas são coordenadas pela gestão. Ou seja, “a Gestão Escolar é o processo que rege o funcionamento da escola, compreendendo tomada de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas e pedagógicas, envolvendo a participação de toda comunidade escolar” (P.P.P., 2014, p. 80).

Destacamos alguns dos projetos que estão sendo desenvolvidos pela comunidade escolar Cafenorte:

a) Projeto Horta Escolar, que tem como objetivos reforçar a merenda escolar e resgatar a cultura da horta doméstica. É um projeto desenvolvido de forma interdisciplinar e tem como objetivo “contribuir com a formação integral das crianças e adolescentes” (Projeto Horta Escolar, 2014, p. 2);

b) Projeto “Pneu em Ação”. É um projeto desenvolvido interdisciplinarmente e objetiva conscientizar de que é necessário que exista relação harmoniosa entre os seres humanos e o meio natural. O projeto se justifica pela “necessidade de criarmos na escola um espaço harmonioso, bonito e que inclua crianças e adolescentes na educação ambiental estimulando o interesse pela natureza, sensibilizando e conscientizando as crianças de que a vida depende do meio ambiente” (Projeto “Pneu em Ação”, 2014, p.1);

c) Projeto Revitalização de Nascente: Cílio D’água. O projeto foi criado com o objetivo de

Orientar os estudantes e o proprietário sobre a importância da preservação das nascentes e matas ciliares, criando uma consciência ecológica para que possamos assegurar o futuro das próximas gerações com o direito de usufruir de água potável e de qualidade em abundância para as futuras gerações (Projeto Revitalização de Nascente: Cílio D’água, 2014, p. 1).

d) Projeto Sala de Educador, onde participam gestores, professores e técnicos. É um projeto de formação continuada desenvolvido pela Escola, vinculado à Secretaria de Estado de

Educação de Mato Grosso e com acompanhamento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação, polo de Sinop. O objetivo é promover estudos, formações, construções sobre temas que contribuem para a compreensão e desenvolvimentos das ações que envolvem a comunidade escolar.

#### **4.3.5 Auto-organização dos estudantes**

Organizar-se na perspectiva de ciclos de formação humana significa afirmar que a proposta político-pedagógica da escola, bem como toda sua organização deve partir do princípio da cooperação, da construção coletiva, da democratização onde é oportunizado aos gestores, pais, profissionais da educação e alunos o direito de manifestar-se. Ou seja,

[...] não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempo e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar (FREITAS, 2003, p. 60).

Freitas (2003), afirma que “ao ‘re-situarmos’ a posição do aluno, seremos levados a discutir a posição de todos os atores no processo educativo” (p. 62). Nesta perspectiva o projeto político pedagógico da escola ganha outro sentido, pois, deixa de ser um arquivo onde estão registradas as normas e metas impostas pela gestão e, passa a ser um documento construído coletivamente. Documento esse que passa a ser referência para a comunidade escolar, pois, expressa a realidade atual, os referenciais base para o projeto a ser construído e/ou em construção e os instrumentos usados nesse processo.

Para o autor (1994), “a auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação” (p. 109).

Pistrak (2000), afirma que nas escolas burguesas, prolongamento da organização hierárquica da sociedade capitalista, a auto-organização tem como base a manutenção da ordem, do disciplinamento imposto pela administração como doutrina intocável e inquestionável. Ou seja, inculca-se nos alunos “a ideia de que a destruição das bases ‘constitucionais’ equivale ao caos, à anarquia, à selvageria, ao desaparecimento da cultura e da civilização” (p. 171).

Para o autor (2000), a auto-organização dos alunos, para a escola burguesa, tem o objetivo de auxiliar o professor a manter a ordem e prolongar a submissão à hierarquia e à lei, para além da escola. Segundo Pistrak a escola deve “suscitar os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais” (p. 178). Ou seja, cabe aos profissionais da escola a responsabilidade de “suscitar nas crianças preocupações carregadas de sentido social, ampliá-las, desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura das formas de realização” (PISTRAK, 2000, p. 182).

Freitas (1994), afirma que não podemos confundir a auto-organização apenas com o “cuidar da horta, ter um grêmio, cuidar da limpeza da sala de aula e da escola. Estas tarefas poderão estar incluídas, mas haverá, sempre, que se ter claro a função educativa da atividade”. Ou seja, a “auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação” (p. 108 e 109).

A direção da escola Cafenorte afirma que os alunos participam ativamente na organização e realização dos eventos que ocorrem tanto na escola como na comunidade Café Norte. É comum ver os alunos se organizando e organizando time de futebol para competir em eventos esportivos da comunidade; ajudar os professores e a gestão na organização de passeios, visitas às escolas do campo do município; organizar gincanas, torneio interno, festa junina, dia dos pais, dia das mães, dia do estudante; projeto horta; projeto “Mais Educação”.

Acreditamos que organizar-se para eventos, pode ser um passo para ações futuros, tais como organizar o Sindicato local, criar Cooperativas, criar Associação dos Pequenos Produtores. Mas isso não foi percebido na fala dos alunos.

Os alunos elegem seus representantes para fazer parte do Conselho Consultivo e Deliberativo da Comunidade Escolar. Porém, afirmam que não se lembram de ter ocorrido reuniões convocadas e organizadas pelo segmento alunos, para tratar de assuntos específicos dos alunos.

Os alunos afirmam que não existe Grêmio Estudantil na Escola; não estão filiados em Partido Político; não fazem parte de nenhum movimento social; não participam de Grupo de Jovens, e que não é prioridade da escola o trabalho de politização dos alunos (CADERNO DE CAMPO, 2014).

Acreditamos que existe certa resistência por parte dos alunos em tomar a iniciativa em momentos decisivos tanto na vida escolar como na comunidade Cafenorte. O que se percebe é que os alunos estão ansiosos, dispostos a colaborar com os profissionais da escola, bem como nos serviços comunitários da comunidade. Mas como coadjuvantes, indo ao encontro das perspectivas protagonizadas pela escola do capital.

O que se pretende na escola de perspectiva histórico-crítica é que os alunos sejam criativos, saibam posicionar-se e sejam protagonistas, com isso possamos criar oportunidades de pensar e construir outro projeto de educação e de sociedade.

#### **4.3.6 Equipe pedagógica e administrativa**

##### **a) Professores**

As Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010) afirmam que se faz necessário oportunizar aos alunos a formação humanista. O objetivo é superar a histórica formação tecnicista, que tinha como pressuposto formar para o trabalho e para a obediência. Cabe superar a metodologia de aulas expositivas e “decoreba” que tem a finalidade de fazer com que o aluno repita as determinações dos professores e assim estejam aptos a efetivar a mesma ação hierárquica repetitiva e de obediência nas empresas mercadológicas. Nesse contexto, o papel do professor também deve ser revisto.

A Lei Complementar nº 50<sup>55</sup> de 1º Outubro de 1998, alterada pela Lei Complementar de Nº 104 de 22 de janeiro de 2002, Art. 5º, afirma que são atribuições do professor, entre outras: “elaborar planos, programas e projetos educacionais no âmbito específico de sua atuação; participar da elaboração do Plano Político Pedagógico; executar tarefas de recuperação de alunos e; participar de ações administrativas e das interações educativas com a comunidade” (MATO GROSSO, 2002).

Consta no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Cafenorte (2014), que além dessas atribuições legais compete aos professores:

---

<sup>55</sup> A Lei Complementar de nº 50 de 1º de outubro de 1988, alterada pela Lei Complementar nº 104 de 22 de janeiro de 2002. Dispõe sobre a Careira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

[...] cumprir e fazer cumprir os horários e calendários escolares; manter a assiduidade, comunicando com antecedência sempre que possível, os atrasos e faltas eventuais, os professores devem deixar com a Equipe Pedagógica atividades a serem desenvolvidas com os alunos, durante sua ausência; coordenar o processo da seleção dos livros didáticos, se adotado pelo estabelecimento, obedecendo às diretrizes e aos critérios estabelecidos pela SEE; cumprir e fazer as disposições presentes no Regimento da escola, no seu âmbito de ação; Comparecer às reuniões dos órgãos colegiados; registrar frequência dos alunos, assuntos de aula, outras tarefas docentes e resultados da aferição do aproveitamento dos alunos; zelar pela economia de material e pela conservação do patrimônio da escola; acatar as decisões da Direção, do serviço de pedagógico e dos órgãos colegiados do estabelecimento; guardar sigilos sobre assuntos do estabelecimento, que não devem ser divulgados; o professor não deve faltar aos Conselhos de Classe (PPP, 2014, p. 65 e 66).

Percebe-se que se por um lado a Escola se mostra aberta à participação da comunidade escolar na construção de uma proposta que supere a concepção da escola burguesa. Por outro lado demonstra estar presa à ideologia da classe dominante que por meio de atitudes que parecem ingênuas, acabam por impor, priorizar o cumprimento de tarefas, ocultando a proposta de emancipação, integração curricular e a integração do projeto da escola ao projeto da sociedade. A Escola precisa precaver-se de alguns vícios para não fazer o jogo da ideologia burguesa, que é dar prioridade aos detalhes e ocultar o objetivo principal que é o de construir um projeto que supere o adestramento e a adaptação, imposições do sistema capitalista.

A Lei Complementar nº 49<sup>56</sup> de 1º de Outubro de 1998, no Art. 29, estabelece que são atribuições dos profissionais da educação básica e dos especialistas “participar dos processos de elaboração, implementação, execução e avaliação das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, bem como de órgãos de gestão democrática, planos de trabalho e regulamentos”.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Cafenorte (2014) os docentes

São os responsáveis pela mediação e pela assimilação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Para atuar nessa escola o professor deve ser flexível, humilde em reconhecer que não é a única fonte do saber, sensível às necessidades de seus alunos e, ao mesmo tempo, saber colocar limites nos mesmos. Requer um professor pesquisador, que saiba ensinar e aprender com seus alunos, que saiba amar e ame sua tarefa de educar (p.22).

Não conheço as circunstâncias em que foram estabelecidas as determinações da Escola referente aos professores, percebo que existem outros fatores que podem contribuir na

---

<sup>56</sup> Dispõe sobre a Instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e da outras providências.

construção do conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem. Talvez a Escola possa explorar mais o espaço destinado à formação continuada dos profissionais de educação para implementar os princípios que dão sustentação ao projeto de Educação do Campo. Projeto esse que tem como princípio contrapor o projeto dualista, burguês de sociedade e de educação. Bem como conhecer e aprofundar os princípios da modalidade educação profissional integrada ao ensino médio. Percebe-se no Projeto Político Pedagógico da Escola a ausência de menções políticas em relação à sociedade.

No ano de 2014, conforme Projeto Político Pedagógico (p. 22), o quadro dos professores da Escola Estadual Cafenorte estava assim constituído:

**Quadro III – Corpo Docente**

<b>NOMES DOS PROFISSIONAIS</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>CARGO</b>
Dirce Borges Reis	Licenciatura Pedagogia	Psicopedagogia	Professora
Ibson Moreira	Licenciatura em Biologia	Educação Ambiental	Professor
Rosana Dias dos Santos	Licenciatura Plena em Letras		Professora
José Ataíde dos Santos	Licenciatura Plena em História	Metodologia do Ensino Superior	Professor
Francisca Neli Deodato	Licenciatura Plena em Pedagogia	Educação Infantil e Series Inicial	
Sandra Alice Figueiredo da Silva	Licenciatura Plena em Matemática		Professora
Rosa Maria Pexe	Licenciatura em Letras	Língua Port. e Produção de texto	Professora
Maria Cristina Favero	Licenciatura em Biologia	Nutrição Humana e Saúde	Professora
Ana Paula Araújo	Licenciatura Plena em História		Professora
Rosalina da Silva Martins	Licenciatura Plena em Pedagogia		Professora
Neide Martins de Marcedo	Licenciatura Plena em Pedagogia	Educação Infantil e Series Inicial	Professora

Raimunda Cleide de C. Sant'ana	Licenciatura Plena em Geografia		Professora
Raquel de Paula Celestino	Lic. Plena Educação física		Professora
Valdeci Moreira	Licenciatura Plena em Matemática	Educação Matemática	Professora

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico (2014, p. 22).

Observamos que todos os professores da escola possuem formação em nível de graduação; nenhum professor tem formação específica para atuar na Educação do Campo; dos quatorze professores que lecionam na escola, apenas três são efetivos, os demais estão sujeitos a contagem de pontos todo o início de ano; estão sujeitos a ser substituído por professor da zona urbana que, também, não possuem experiência e formação para atuar na Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio e/ou com formação para atuar na Educação do Campo. Ou seja, segundo a direção da escola, no município de Colíder não existe professor (a) com formação específica para atuar com o técnico integrado e/ou com a Educação do Campo.

No ano de 2014, apenas três professores que compunham o quadro eram efetivos, entre os quais a diretora. A coordenação da Escola afirma que é comum os professores assumirem aula fora de sua formação, o motivo é complementar a carga horária e atender às demandas da Escola, devido à falta de profissionais.

A direção afirma que existe uma rotatividade muito grande dos professores que se deslocam diariamente da sede da cidade de Colíder para a Escola. Profissionais estes que não conseguem aula devido a contagem de pontos nas escolas da cidade e acabam lotando a carga horária de trabalho nas escolas do campo, mas, muitos deles, na primeira oportunidade que aparece acabam deixando o campo e voltando para a cidade.

Situações como essas dificultam o andamento do projeto pedagógico, pois, geralmente são profissionais que estão iniciando a carreira, desconhecem os princípios da Educação do Campo e da Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio, bem como assumem as construções já em andamento e são resistentes, desconhecem a concepção do projeto que tem o objetivo de contrapor o projeto do capital.

#### **b) Apoio Técnico - administrativo**

Esse setor dá suporte ao funcionamento de todos os setores do estabelecimento, proporcionando condições para que os mesmos cumpram suas reais funções.

**Quadro IV – Quadro de Técnicos Administrativos**

<b>NOMES DOS PROFISSIONAIS</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>CARGO</b>
Mariane R. dos Santos	Ensino médio completo		Secretaria
Vanir da Silva Santa Vischi	Ensino médio completo		Bibliotecária
Leidy dos Santos Braga	Ensino médio completo		Bibliotecária
Tomazia A. dos S. Pereira	Ensino médio completo		Téc. Informática

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico (2014, p. 23).

Todos os técnicos são interinos e residem na comunidade Café Norte ou comunidades do campo no entorno. A maioria são ex-alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio, estudaram na Escola onde hoje trabalham. Os filhos dos profissionais, também estudaram e/ou estudam na mesma instituição.

Os técnicos acompanham os trabalhos dos alunos do integrado, incentivam, contribuem com sugestões e são parceiros no desenvolvimento dos projetos da Escola, bem como apresentam sugestões referente ao curso técnico. Todos os técnicos participam do Projeto Sala de Educador e, observei os mesmos apresentando sugestões aos professores e avaliando positivamente as ações desenvolvidas pelos alunos.

#### **c) Auxiliar de Serviços Gerais**

São as pessoas da limpeza, manutenção e preparo da alimentação.

**Quadro V – Quadro de Auxiliar de Serviços Gerais**

<b>NOMES DOS PROFISSIONAIS</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>CARGO</b>
Adilso Fernandes da Silva	Ensino médio completo	Limpeza
Denilso de Almeida	Ensino Fundamental	Vigia

Josefa dos Santos Poltronieri	Ensino fund. completo	Nutrição escolar
Neusa dos Santos Prado	Ensino fund. completo	Nutrição escolar
Aparecido Jacinto do Prado	Ensino médio completo	Vigia
Vanir da Silva S. Vischi	Ensino Médio incompleto	Limpeza
Angela A. Florencio	Ensino Médio completo	Nutrição escolar
Rosinere de Souza	Ensino Médio completo	Limpeza
Durcilene Lopes dos Santos	Ensino Médio incompleto	Limpeza

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico (2014, p. 23)

#### 4.3.7 Formação Continuada dos Profissionais de Educação

No Estado de Mato Grosso, segundo as Orientações Curriculares (2010), a proposta de formação continuada dos profissionais de educação é de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, que “num diálogo franco e direto com o Ministério de Educação e Cultura (MEC)”, construiu juntamente com os municípios do Estado e em parceria com “as universidades públicas, SINTEP, Conselho Estadual de Educação (CEE), Centro de Educação Federal Técnica (CEFETs/INFETs), entre outras entidades, plano de formação de professores” (MATO GROSSO, 2010, p. 9).

Machado (2015), afirma que a proposta de formação continuada

[...] é fundamental para a implantação de um currículo dessa natureza<sup>57</sup>, e para a efetivação da proposta de educação do campo determinada pelos Movimentos Sociais e entidades apoiadoras. Evidencia-se, neste sentido, a imperiosa necessidade de definição de um conjunto de medidas nos aspectos físico-estrutural, humano e didático que são determinantes para tanto. Não é suficiente construir o prédio escolar, se nas salas faltam equipamentos e materiais didáticos, se os alunos não têm como se deslocar de suas casas para a escola, se as famílias de trabalhadores sofrem com a péssima infraestrutura dos assentamentos, e se a educadora não sabe muito bem o que dizer e o que fazer com sua turma de alunos, pois falta qualificação e instrumentos teórico-práticos indispensáveis para entender a complexidade do trabalho pedagógico (MACHADO, 2015, p. 199).

<sup>57</sup> Para Machado (2015) os Projetos Político-Pedagógico das escolas do campo devem ter “a clareza da necessidade de se pensar uma organização escolar e curricular que além de alterar conteúdos e métodos, promova mudanças radicais nas práticas e relações pedagógicas, de modo que estas se pautem nas relações horizontais e democráticas” (p. 199).

Para a Escola Estadual Cafenorte (P.P.P. 2009), “a formação continuada se faz necessária para capacitar os professores a atuarem de forma integrada, articulando os conteúdos da Base Nacional Comum com os da Formação Específica, envolvendo todos os professores que atuam no curso” (p. 25).

Todo início de ano a Escola elabora o Projeto Sala de Educador, com temas eleitos pelos profissionais interessados na formação continuada. Os temas escolhidos, segundo a gestão da escola, geralmente, relacionados com as demandas atuais de interesse dos profissionais e, também, de interesse dos alunos. Ou seja, geralmente são abordados temas como: Ciclos de Formação Humana; Currículo e Formação Humana; Avaliação da aprendizagem na perspectiva da Escola Organizada por Ciclo de Formação Humana.

No ano de 2014, o tema central é: A Organização da Escola a partir da concepção de Ciclos de Formação Humana. São realizados encontros semanais com duração de três horas, somando-se um total de 80 horas anuais. Não identifiquei temas relacionados, especificamente, à Educação do Campo e à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

O projeto é coordenado por um dos membros do grupo participante, podendo ser o coordenador pedagógico da Escola. Os encontros são semanais, com carga horária semanal de 3 horas, somando-se no final do curso o mínimo de 80 horas. Os profissionais da escola que residem na área urbana da cidade de Colíder se reúnem, para estudo, nas dependências da Assessoria Pedagógica. Os profissionais que residem no Campo, se reúnem nas dependências da Escola. Os encontros acontecem simultaneamente e os temas de estudos são os mesmos nos dois grupos.

No grupo de profissionais que participam da formação na Assessoria Pedagógica a maioria são professores. Realizam o momento de estudos no local justamente por residirem no perímetro urbano da cidade de Colíder. O grupo que realiza o momento de estudo, formação continuada nas dependências da Escola é composto pela maioria de técnicos. Profissionais que residem na comunidade Café Norte ou comunidades vizinhas.

Diante da situação apresentada percebe-se que existe certa divisão, no interior da Escola, provocada por situações que poderiam ser superadas se o projeto de disponibilizar residência para os profissionais de educação do campo nas proximidades da escola que consta no PEE de Mato Grosso (2006-2016) tivesse tido êxito, tivesse sido efetivado. O fato de os profissionais deslocarem-se do centro urbano para efetivar os compromissos profissionais com

a Escola acaba se resumindo somente com o ministrar aulas, ficando limitado o momento para estudos coletivos, reuniões extraordinárias, visita aos familiares dos alunos e até para as discussões coletivas referentes ao currículo, metodologia e avaliação, bem como à concepção de Educação do Campo e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Vejo que a Escola precisa repensar o momento da formação, pois para que se construa o projeto de Educação do Campo na perspectiva da integração, interdisciplinar, com currículo integrado, primeiro faz-se necessária a integração entre os profissionais, na perspectiva de superar a fragmentação e o individualismo. Possibilitando com isso a construção do projeto de educação com foco na ação coletiva, cooperação, interdisciplinaridade e participação de toda a comunidade escolar nas discussões e na efetivação da proposta de Educação do Campo, Ensino Médio Integrado e Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

Conforme consta no Projeto Sala de Educador (2014), são objetivos da formação continuada dos profissionais da educação da Escola Estadual Cafenorte:

**Geral:**

Promover a compreensão dos educadores de que inovações e transformações se dão no exercício da própria prática docente, no interior da escola, onde são traçadas nossas representações sobre essa instituição e sua função social.

**Específicos:**

Melhorar a qualidade no processo ensino-aprendizagem, com práticas educativas adequadas ao Ciclo de Formação Humana;

Envolver todos os Educadores em atividades pedagógicas que os levem a entender a Proposta do currículo por Ciclo de Formação Humana;

Tornar o professor também um produtor e mediador de conhecimento em parceria com seus alunos;

[...] Definir metas com coerência entre a teoria, a prática e a realidade para dar significado à construção do conhecimento;

Propor ações de incentivo ao educador para atentar se a sua prática pedagógica é condizente com a proposta;

[...] Orientar os professores a trabalharem temáticas que envolvam os Temas (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, sustentabilidade, Orientação Sexual, Educação Especial, inclusão) preparando-os com os estudos desenvolvidos na sala de educador (p. 11).

A formação continuada dos profissionais de educação tem o acompanhamento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação do Polo de Sinop, Mato Grosso. A Escola se reúne elabora o projeto que pretende desenvolver, encaminha para o CEFAPRO de Sinop que durante o ano, uma vez por mês, vai até a escola e acompanha, faz interferências, contribui para com a formação continuada dos profissionais da Escola.

#### 4.3.8 Concepção e organização do Currículo

Nas Orientações Curriculares para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2010) consta que a “organização curricular integrará a educação geral e profissional através da intencional seleção e organização de conteúdos e atividades, de modo a assegurar que o currículo não se constitua em mera sobreposição de partes que não guardam organicidade entre si” (p. 80).

Segundo as Orientações Curriculares (2010), a organização do currículo para a modalidade de ensino médio integrado “implica em tomar a prática social e os processos de trabalho como ponto de partida para a construção do currículo, organizado pela lógica interdisciplinar, envolvendo vários professores e por vezes constituindo-se em projetos” (p. 80).

Ainda, segundo as Orientações Curriculares (MATO GROSSO, 2010), “dois mecanismos são essenciais para identificar as questões concretas das comunidades visando integrá-las no currículo: a investigação sócio antropológica e o complexo temático” (p. 52). Portanto, a construção do currículo deve partir da realidade atual, ser significativo para a comunidade escolar, bem como proporcionar conhecimentos, base para interferir e transformar as situações que impedem a construção da cidadania, o prosseguimento de estudos e a preparação para o trabalho.

A direção da Escola Cafenorte afirma que o CEFAPRO fez formação com os professores, logo que fora publicado o documento das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010), em que orientou como construir o currículo por Complexo Temático. A diretora afirma que foi a única orientação que os professores tiveram e que não foi suficiente para romper com a maneira em que a escola sempre se organizou e organizou o currículo a partir do livro didático.

A direção afirma que é intenção da Escola organizar o currículo a partir da orientação da Secretaria de Estado de Educação e, que para isso vai solicitar apoio do CEFAPRO. Vejo que um dos instrumentos para que isso se efetive é o Projeto Sala de Educador em que o CEFAPRO é parceiro e tem o comprometimento de orientar, acompanhar e construir com a comunidade escolar.

Ferreira (2004), afirma que o currículo deve contemplar e discutir o “aproveitamento tempo-espaco escolar, articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, conteúdos, programas, definição de normas e padrões de comportamento, escolha de técnicas e

procedimentos didáticos, avaliação e o aspecto valorativo projetado pela e para a escola” (p. 28). Ou seja, no currículo estão manifestas as concepções de homem, de cultura, de trabalho, de organização social, política e de construção democrática na e com a escola.

Para Pistrak (2000), o currículo deve ser construído a partir da realidade atual a qual denomina de complexo. Para o autor o complexo é que determina o currículo e as disciplinas que darão sustentação a efetivação da proposta pedagógica da escola. Pois, é a partir da proposta da escola, construída com a participação de toda a comunidade escolar e seu entorno, que se define o currículo e conseqüentemente as disciplinas. E “os objetivos relativos a cada disciplina escolar estão subordinados aos objetivos gerais da escola. E são estes objetivos gerais que determinarão a escolha desta ou daquela distribuição de disciplinas pelos cursos” (PISTAK, 2000, p. 145).

Para o autor (2000), “o complexo na escola do 2º grau não é uma concentração de todas as disciplinas de ensino, em todos os momentos, em torno de um aspecto qualquer do tema dado, mas a subordinação destas disciplinas a uma única ideia, a um único objetivo para o qual tende o complexo selecionado” (p. 143). O sucesso na efetivação da proposta pedagógica, na construção do currículo está em conceber que a disciplina não tem fim em si mesmo, bem como a necessidade de existir “uma íntima solidariedade de trabalho entre todos os educadores, a subordinação das necessidades gerais – aliás, puramente imaginárias – de cada especialidade aos objetivos gerais do ensino” (PISTRAK, 2000, p. 147).

Conforme o Parecer Nº 11/2012 do CNE/CEB, a proposta curricular da Educação Técnica Profissional de Nível Médio deve ser construída a partir dos eixos que orientam para o “trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico”. Ou seja, “o princípio educativo do trabalho, e o princípio pedagógico da pesquisa, devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas suas formas de oferta e organização” (BRASIL, 2012, p. 31).

Construir a proposta curricular a partir dos eixos estruturantes: trabalho, conhecimento e cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico significa construir outro projeto de escola. Projeto esse em que as hierarquias são questionadas e a palavra de ordem é a construção coletiva, participativa; a competitividade e o individualismo são dissolvidos pela cooperação e pelo projeto comunitário, pensado e construído pela comunidade escolar e seu entorno; a disciplina que no projeto do capital era

concebida com fim em si mesma, agora é significativa ao processo na construção e efetivação do projeto construído a partir da realidade atual.

Pistrak (2000), afirma que organizar o currículo a partir dos complexos tem como objetivo “ajudar o aluno a compreender a realidade atual do ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático” (p. 134). Para o autor, estudar a realidade a partir do método dialético é sistematizar o programa de estudos a partir de temas consistentes, atuais, vivos e significativos para o aluno, para a escola, para a sociedade. Pois, o “estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual de acordo com o método dialético” (p. 134).

Segundo Pistrak (2000), deve-se organizar o programa a partir do complexo, por ser a única forma, “o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético” (p. 134). O complexo deve ser importante do ponto de vista social e deve servir para entender a realidade atual. Nunca se determina um complexo a partir de uma situação acidental,

[...] o tema deve ser determinado unicamente pelas tendências do esquema de programa oficial. Cada complexo proposto aos alunos não deve ser algo de fortuito, nem um fenômeno ou objeto insignificante (seja qual for, num dado momento, a importância propriamente escolar deste objeto), mas, ao contrário, um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual (PISTRAK, 2000, p. 134).

Para Machado (2010), “o currículo é o instrumento político e técnico que norteia as ações pedagógicas da escola, constituindo-se um dos principais elementos da proposta pedagógica da escola” (p. 215). O currículo vai além da relação de conteúdos, no currículo está impregnada uma concepção de educação que define as relações que acontecem na escola, relações estas que iniciam na porta de entrada com a recepção do técnico em segurança, passando pela secretaria onde acontecem os cuidados com a documentação, bem como pela gestão e culminando na sala de aula onde ocorrem as relações com a produção do conhecimento propriamente dito. Desse modo, “o currículo é um processo de definição dos fins sociais e culturais da educação e de organização de procedimentos e instrumentos para sua concretização” (MACHADO, 2011, p. 215).

No currículo estão presentes, mesmo que de forma velada “opções relativas à concepção de educação, homem e mundo, envolve um exercício sistemático de teorização sobre

prática pedagógica educação e ciência” (MACHADO, 2011, p. 215). Bem como a concepção de gestão, acolhida, comprometimento, avaliação, relações de poder, concepção de sociedade, concepção de trabalho, concepção de escola e de classe. A escola é reflexo das relações que acontecem em seu entorno. Espaço em potencial que tanto pode perpetuar as relações típicas que ocorriam/ocorrem na escola dualista, como pode caminhar rumo a outra concepção de educação, rumo à escola unitária, politécnica de formação humana.

Conforme o plano de curso da Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio da Escola Estadual Cafenorte (2009),

A seleção de conteúdos no currículo no integrado exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da tecnologia, mediante tratamento metodológico que possibilite: problematizar os fenômenos: explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do objeto estudado; situar os conceitos como conhecimentos de formação gerais e específicas, tendo como referência a sua base científica e sua apropriação tecnológica, social e cultural; organizando os componentes curriculares e as práticas pedagógicas a partir das suas múltiplas relações (PLANO DE CURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO EM ADMINISTRAÇÃO RURAL, 2009, p. 23).

A comunidade escolar<sup>58</sup> Cafenorte entende, pelo que consta no Projeto Político Pedagógico, que a construção curricular é influenciada

[...] pela visão de mundo de uma determinada sociedade, a prática escolar reflete essa visão, [...] por meio das formas concretas da ação dos agentes escolares [...] das regras e normas explicitadas que governam as relações que são restabelecidas em sala de aula (P.P.P., 2014, p. 76).

Conforme afirmações observadas no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Cafenorte (2014), existe preocupação com a questão legal oficial como referência para a construção do currículo. A proposta curricular é elaborada a partir da ementa sugerida pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Estado de Educação, bem como “com base nos critérios definidos nos termos da Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e na Indicação CEE nº 77/ 2008” (p. 60).

---

<sup>58</sup> A Escola Estadual Cafenorte entende por comunidade escolar “o conjunto constituído pelos profissionais da educação, aluno, pais ou responsáveis e funcionários que protagonizam a ação educativa de cada categoria, as quais estão descritas no regimento escolar” (P.P.P., 2014, p. 80).

Percebe-se no Projeto Político Pedagógico (2014), presença muito forte das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e as leis complementares na determinação/definição e organização do currículo, entre as quais tem destaque a

A Indicação CEE nº 77/2008, orienta as alterações referentes à educação básica e mais especificamente, àquelas que promovem mudanças curriculares no ensino fundamental e médio a partir das legislações federais após a implantação da LDB; Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional sobre a Educação Ambiental; Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 09 anos para o Ensino Fundamental; Lei 11.525, de 25 de setembro de 2007, que inclui conteúdos que tratem dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental; Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que insere no currículo a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Lei 11.684, de 2 de junho de 2008 que introduz as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio; Lei nº 10.741/03 de 1º de outubro de 2003, que trata da inclusão dos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso; Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005 que determina a obrigatoriedade da disciplina de Língua Espanhola no Ensino Médio e a lei Nº 11.769, de agosto de 2008 que dispõe sobre o ensino da música na educação básica (P.P.P., 2014, p. 60 e 61).

A Escola Estadual Cafenorte organiza a proposta curricular a partir das orientações legais e do material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Os profissionais de educação afirmam que conhecem as Diretrizes da Educação do Campo e os Princípios do Ensino Médio Integrado. Mas na proposta curricular da escola, no Projeto Político Pedagógico e no Programa do Curso Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, estes princípios não estão claros. Vejamos o que os profissionais entendem por formação Omnilateral:

- Buscar meios para melhorar a formação de nossos alunos para que tenham um futuro melhor (Professora I);
- É o oposto da formação unilateral, portanto seria uma ruptura radical com o pensamento limitado da sociedade (Professora II);
- Formação humana oposta: também o conceito de grande importância para uma reflexão em torno do problema da educação (Professora III);
- É a aposta na formação unilateral na qual abre a mente da sociedade (Professora IV);
- Tentar preencher todos os itens que envolve o curso, com propostas e objetivos (Professor V).

Por ser uma escola que optou pela Educação do Campo e pela Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, espera-se que os profissionais priorize pelos seus princípios e reconheçam a importância de se trabalhar na perspectiva do domínio dos princípios da organização do trabalho e das técnicas de produção, mas que também seja oportunizado

conhecimentos da conjuntura social, política e econômica, para que o estudante possa posicionar-se frente a realidade e sejam protagonistas da história.

Outro conceito que não aparece no Projeto Político Pedagógico da Escola Cafenorte é o de Escola Unitária. Interrogados sobre o que significa a concepção de Escola Unitária, para o Curso Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural, obtivemos as seguintes afirmações:

- Tudo o que fazemos é do nosso próprio esforço e sacrifício sem apoio dos órgãos competentes (Professora I);
- Seria ótimo, a Escola Unitária como está no papel, porém, na prática não ocorre, o Estado não dá suporte e nem assistência no Ensino Profissionalizante Rural. Tudo chega atrasado na escola do Campo, isso quando chega (Professora II);
- Planejamento em primeiro lugar, a interdisciplinaridade junto com os demais projetos (Professora III);
- Não temos apoio dos órgãos governamentais, sendo assim uma grande parte do projeto fica no papel (Professor V).

Vejo que os profissionais fazem menção à falta de estrutura material para que seja possível a efetivação do projeto de educação de qualidade e para todos. Mas não fazem referência aos princípios da Escola Unitária.

Percebe-se um comprometimento dos professores com a proposta pedagógica da Escola e, com o Projeto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural, bem como um esforço muito grande por parte da gestão, dos professores e dos técnicos para que a escola do Campo e o curso técnico tenha êxito e o fazem acontecer. Ou seja, existe a demanda, o projeto em andamento, os profissionais comprometidos e solicitando a presença de políticas públicas para que o projeto aconteça de maneira que se aproxime ainda mais das expectativas da comunidade escolar e de seu entorno.

Pelas respostas dos professores concluímos que existe o comprometimento com o projeto pedagógico, com o curso integrado, com a Educação do Campo. Inclusive confirmam que conhecem o projeto EPIEM. Mas o contexto em que a Escola se encontra onde constata-se a falta de financiamento, bem como a ausência de políticas públicas de formação específica para os profissionais de Educação do Campo e para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio são obstáculos para que se concretize a construção do projeto na perspectiva da escola unitária e politécnica de formação omnilateral.

### 4.3.9 Concepção de Avaliação

A Lei complementar de nº 49, Art. 59, afirma que a avaliação deva ser concebida como uma reflexão assumida pelo coletivo da escola com o objetivo de superar as dificuldades, reavaliar e reorganizar o projeto da escola. Bem com “ser investigativa, diagnóstica e emancipatória, [...] ser um processo contínuo, cumulativo, permanente, [...] incluir conselhos de classe participativos, que envolva todos os sujeitos do processo” (MATO GROSSO, 2002).

Freitas (2009), afirma que “um dos equívocos dos materiais didáticos é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre no final do processo ensino-aprendizagem”. Para o autor, a concepção de avaliação presente nos materiais didáticos subentende que a organização da proposta pedagógica da escola ocorre de forma linear, que “o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição dos conteúdos e dos métodos, pela execução do planejamento e finalmente pela avaliação do estudante” (p. 14).

Para o autor é preciso superar a concepção tradicional/linear de organizar a proposta pedagógica a avaliação sugerida pelo material didático disponibilizado às escola por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo o autor o processo de construção escolar a avaliação deve estar

[...] justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação (FREITAS, 2009, p. 15).

Ferreira (2004) afirma que a “avaliação não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras, mas sim favorecer a capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente”, bem como deve ser resultado de construção coletiva levando-se em consideração o diagnóstico/situação dos alunos e as condições da escola (FERREIRA, 2004, p. 27).

Para Freitas (2009), de qualquer forma a avaliação é processual e contínua. O diferencial está em “qualificar o que estamos reivindicando como avaliação continua adicionando que, além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos” (p. 17). Segundo o autor damos ênfase ao processo avaliativo e omitimos problematizar os processos de exclusão e repetência. Ou seja, faz-se

necessário identificar as origens, contextualizar e construir alternativas, o que não é fácil na sociedade organizada pelo capital.

Machado (2015), afirma que a avaliação é o “processo de reflexão sobre a prática com vista à sistematização de resultados e tomada de posição quanto aos aspectos que precisam ser corrigidos, mudados ou aprimorados” (p. 205). Para a autora, o processo avaliativo precisa estar concatenado aos conteúdos, objetivos e métodos. Bem como contemplar diferentes instrumentos, tais como “observação, trabalhos individuais e em grupo, demonstração, maquetes, seminários, produção de textos, provas, exercícios práticos”.

Segundo Machado (2005), quando nos referimos à avaliação formativa e processual, a mesma não pode estar dissociada do acompanhamento e registro do desempenho do aluno que pode ser feito por meio de “anotações no caderno de campo, relatório ou ficha avaliativa e parecer descritivo” (p. 205). Ou seja, a avaliação formativa exige superar a avaliação mecânica, classificatória e excludente. Para que isso ocorra faz-se necessário “mudanças na postura do professor e na organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. Bem como socializar o resultado com o aluno, “explicar o porquê desse resultado, evidenciando em quais aspectos é preciso melhorar”, quais as fragilidades e quais os pontos fortes, confrontando com o plano escolar em desenvolvimento (MACHADO, 2015, p. 206).

Segundo consta no Plano de Curso da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, na Escola Estadual Cafenorte a

[...] verificação da aprendizagem escolar será realizada de forma diversificada através de provas escritas e/ou orais, trabalhos de pesquisa, seminários, exercícios, aulas práticas e estágios no perímetro da escola e outros a fim de atender às diversidades de aprendizagem dos alunos e de oportunizar uma avaliação adequada aos diferentes objetivos de cada disciplina. [...] A recuperação de estudos será realizada de forma contínua, concomitante ao desenvolvimento dos componentes curriculares, para os alunos que apresentarem deficiência de aprendizagem, utilizando-se estratégias adequadas de acordo com as características de cada disciplina. (PLANO DE CURSO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO RURAL, 2009, p. 24).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Cafenorte (2014) a concepção de avaliação adotada é a diagnóstica, processual e contínua; oportuniza ao aluno que faça auto avaliação, de modo que o próprio aluno identifique “quais pontos foram aprendidos ou não e os motivos das dificuldades encontradas” (p. 86). O objetivo é fazer com que o professor conheça as dificuldades que o aluno tem em assimilar determinados conteúdos e proporcione-lhe técnicas diversificadas de construção e assimilação de conteúdos.

#### **4.3.10 Transporte**

Por ser uma escola que atende as comunidades circunvizinhas, a maior parte dos alunos depende do transporte escolar. Os ônibus estão em bom estado de conservação. Alguns alunos chegam a permanecer mais de uma hora e meia na estrada até chegar à escola, e afirmam que no período das chuvas as estradas ficam quase que intransitáveis. Alunos denunciam a falta abrigos em alguns pontos de embarque/desembarque e já houve dias em que o transporte foi interrompido por motivo da chuva levar a ponte que dava acesso à escola.

Como não existe transporte coletivo/de linha para que os moradores das comunidades possam se deslocar até a escola, para participar de reuniões, entregas de boletins, acompanhamento dos filhos, a gestão da escola faz as reuniões com os pais durante a semana para que os mesmos possam utilizar o transporte escolar para deslocar-se até a escola e participar de eventos, reuniões, e alguns casos especiais que necessitam da presença dos pais para acompanhar os filhos.

Não existe casa, nem alojamentos para que professores e técnicos possam ali permanecer durante a semana, todos residem longe da escola. Alguns residem na própria comunidade ou em comunidades vizinhas, e um número significativo de professore reside na cidade de Colíder e faz uso do transporte escolar para trabalhar.

Quanto ao transporte escolar, percebe-se que os maiores problemas são as estradas que, no período das chuvas são afetadas por atoleiros e queda de pontes e, no período da seca, o pó que transita pelo interior do ônibus, pois o mesmo não dispõe de climatização e as janelas ficam abertas.

#### **4.3.11 A Escola e o Projeto de Sociedade**

Para Molina e Freitas (2011), o projeto de Educação do Campo deve estar vinculado à “construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terras”.

Ou seja, um projeto de educação que esteja vinculado à classe trabalhadora e que tenha como proposta a construção de outro projeto de sociedade e de Nação.

O Projeto Político Pedagógico (2014) determina que “formar o cidadão, assegurando o acesso e a apropriação do conhecimento sistematizado, mediante a instauração de um ambiente propício a aprendizagem significativa e as práticas de convivência democrática” (p. 84).

A sociedade que os profissionais da educação dessa escola desejam formar é uma sociedade fundada em valores igualitários, mais justa, harmoniosa, pacificadora, consciente, democrática, honesta, em que direitos e deveres sejam colocados no mesmo peso. Uma sociedade de fato humana, sem corrupção, sem desigualdades e digna. Que encontre no passado as raízes do presente e consciente de que este é a construção do futuro (P.P.P., 2014, p. 55).

Pelo Projeto Político Pedagógico percebe-se que existem algumas contradições entre os princípios da Educação do Campo e da Educação Profissional Integrada ao ensino Médio e os princípios defendidos pelos profissionais da escola quando se referem ao projeto de sociedade. Faz-se necessário diferenciar o projeto de sociedade defendido pelo capital, de base positivista, do projeto que contrapõe o capital, esse sim de base materialista.

A comunidade Café Norte afirma no Projeto Político Pedagógico (2014) a necessidade de construir um projeto de sociedade a partir de valores como igualdade, justiça, harmonia. Bem como destaca a necessidade de outra escola, diferente da do passado.

[...] uma nova escola para este novo tempo, uma escola realmente comprometida com a socialização do saber elaborado, com a real melhoria da qualidade de ensino e, portanto, com a aprendizagem sólida e duradoura do aluno bem como a permanência do mesmo na escola. Uma escola preocupada com a formação do homem atual em relação a sua época e comprometida com a construção de uma sociedade igualitária, sabendo que não podemos pensar e conceber “sociedade igualitária”, onde as pessoas não desfrutam de emprego, moradia, aprendizagem e lazer (P.P.P., 2014, p. 64).

No Projeto Político Pedagógico de Escola Cafenorte (2014), no Projeto Sala de Educador e nas falas dos gestores, professores e técnicos, percebe-se a preocupação em fazer com que a Escola mantenha proximidade com o projeto da comunidade e proporcione formação ao aluno para que tenha condições de fazer opções ao concluir o ensino médio. Se optar por permanecer no campo, que tenha conhecimentos de como produzir de modo sustentável respeitando os ciclos de vida e as diversidades da natureza e, se optar em profissões urbanas, que tenha condições de prosseguir nos estudos e discernimento para não entrar no mundo das drogas, situações comuns com os jovens que mudam do campo para a cidade, nestas regiões do interior de Mato Grosso.

#### **4.4 Estrutura de Funcionamento do Curso de Administração Rural Integrada ao Ensino Médio na Escola Estadual Cafenorte**

No Estado de Mato Grosso a proposta de outra formação para o Ensino Médio, que supere a dualidade entre formação geral e preparação técnica para o trabalho, na perspectiva de formação integral, surge a partir do ano de 2002, com a criação da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e delega a essa Secretaria a responsabilidade organizar a proposta de organização, gestão e oferta da Educação Profissional no Estado.

Nessa mesma perspectiva de formação profissional, em 2003 o Estado cria o fundo constitucional para a educação profissional e tecnológica no Estado. Ou seja, por intermédio da Emenda Constitucional de nº 023, de 26 de dezembro de 2003, o Estado garante que no mínimo 0,5% da arrecadação tributária do Estado (descontados os repasses obrigatórios aos municípios) seja destinada exclusivamente à Educação Profissional e Tecnológica (MATO GROSSO, 2003).

No ano de 2005 o Estado de Mato Grosso aprova a Lei Complementar nº. 209, de 12 de janeiro de 2005, que altera parte da Lei Complementar nº. 49, de 01 de outubro de 98 (Lei que dispõe sobre o sistema de ensino do Estado). Com isso cria a Câmara de Educação Profissional e Superior no Conselho Estadual de Educação. Garantindo assim que a discussão de assuntos pertinentes à Educação Profissional e Tecnológica tenha força legal e seja efetivada por profissionais que representam as mais diferentes categorias que atuam nessa modalidade de ensino.

Para Basso; Grossi; Ghiorzi (2015), a perspectiva de organização do Ensino Médio na modalidade de Integrado ganha corpo a partir do ano de 2004, com a formação de um grupo de trabalho formado pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC); Secretaria de Estado de Educação (SEDUC); Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Cidadania (SETEC) e Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso (CEPROTEC) constituem a Comissão Interinstitucional com o objetivo de elaborar o pré-projeto para a implantação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

No ano de 2005, por meio de Portaria, cria-se o Grupo de Trabalho, com objetivo de discutir com a comunidade escolar, a elaboração da proposta de implantação do Ensino Médio Integrado no Estado do Mato Grosso. Após muitas discussões são definidas algumas atribuições dos órgãos envolvidos, no projeto do Ensino Médio Integrado. A modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio teria início nos municípios de Alta Floresta, Sinop, Barra do Garças e Rondonópolis, sendo que as aulas deveriam acontecer nas Escolas Estaduais da SEDUC, localizadas próximas do CEPROTEC.

A efetivação da modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio foi desenvolvida em parceria com o Ministério de Educação e Cultura. O Estado se comprometeu em disponibilizar profissionais e espaço físico e o Ministério da Educação enviou equipamentos tecnológicos e de laboratório, bem como acervo bibliográfico.

No decorrer do ano de 2006 foram realizadas reuniões de mobilização nas comunidades escolares que tinham interesse em implantar a modalidade de ensino integrado, bem como a capacitação dos membros da Comissão Inter secretarias pelo MEC, com os temas: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, Proposta Pedagógica, Diretrizes Curriculares e Avaliação por competência.

No início do ano de 2007 a Secretaria de Estado de Educação realiza a capacitação da equipe técnica e professores envolvidos no projeto, bem como solicita o credenciamento e autorização para a oferta dos cursos junto ao Conselho Estadual de Educação.

Finalmente, no mês de abril do ano de 2007 iniciaram as aulas das cinco primeiras turmas, com 35 alunos cada turma. Sendo assim distribuídas: duas turmas em Alta Floresta - uma turma no Curso Técnico em Informática na Escola Estadual Vitória Furlan da Riva e uma turma no Curso Técnico em Administração em Pequenas Propriedades Rurais na Escola Ouro Verde. Em Sinop uma turma de Técnico em Informática na Escola Estadual Edeli Mantovani; em Rondonópolis uma turma no Curso Técnico em Informática na Escola Estadual Pindorama e no município de Barra do Garças tivemos uma turma no Curso Técnico em Informática, na Escola Estadual Heronides Araújo. A assinatura de convênios com o MEC em 2008, através do Programa Brasil Profissionalizado, foi possível a partir de 2009 expandir a Oferta de EPIEM, chegando no ano de 2011 a 64 escolas em 41 municípios.

Segundo Basso; Grossi; Ghiorzi (2015), o atraso na oferta da modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Estado de Mato Grosso ocorreu tanto por causa de

questões burocráticas por parte das escolas em elaborar o projeto, bem como por parte do Ministério da Educação em disponibilizar recursos e equipamentos. Ainda segundo os autores, “o aparato legal, a ausência de algumas documentações das unidades escolares e o fluxograma de processos licitatórios são alguns dos exemplos das dificuldades encontradas para a operacionalização do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional” (s. p.). Prova disso que “os cursos acabaram tendo início, sem contar com a estrutura física adequada e sem a capacitação dos professores da forma como havia sido planejado”.

[...] quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e Nível Médio, em quaisquer de suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa. [...] Significa focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos. [...] é preciso proporcionar aos alunos a ‘compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina’ (BRASIL, 2012, p. 29).

Para a Secretaria de Estado de Educação (2014), a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é uma das formas de ofertar o Ensino Médio. Neste caso o curso deve ser planejado “de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (MATO GROSSO, 2014, p. 1).

Para a direção da Escola Estadual Cafenorte (campo empírico da pesquisa) a implantação da proposta Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio tem como objetivo proporcionar aos alunos uma formação ampla, que prepare para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para posicionar-se frente à realidade atual. Bem como para que o aluno, ao concluir o ensino fundamental, não tenha que se deslocar até a cidade para estudar, correndo risco de cair no mundo das drogas e ser vítima da violência, características comuns também nas cidades interioranas.

Para o Ministério da Educação (2004), § 2º, Art. 4ª, se a instituição optar em oferecer o ensino médio na modalidade de integrado à educação profissional, será necessário “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004).

A Resolução nº 06/2012 do CNE/CEB, Art. 5º, afirma que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm como finalidade “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais” (BRASIL, 2012).

A Resolução nº 06/2012, Art. 6º, afirma que são princípios da Educação Técnica de Nível Médio a

[...] articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; [...] a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; [...] autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino (BRASIL, 2012).

Pelo Parecer nº 39/204, CNE/CEB<sup>59</sup> e Resolução nº 1/2005, CNE/CEB<sup>60</sup> o curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio deve ter carga horária mínima de 3.000 horas, mais a carga horária destinada ao estágio supervisionado ou ao Trabalho de Conclusão do Curso. Se

[...] for articulado mediante efetiva integração da formação técnica com o Ensino Médio, com o planejamento das atividades de ensino efetivamente integrado e não com duas formações distintas e meramente justapostas, não há como discordar que tais conteúdos, devidamente relacionados e contextualizados uns com outros, deixem de ser repetidos numa e noutra ‘parte’, proporcionando, assim, contração da carga horária total do curso (BRASIL, 2012, p. 39).

A matriz curricular do curso de Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio da Escola Estadual Cafenorte, conforme Plano de Curso (2009, p. 30), está organizado da seguinte forma:

---

<sup>59</sup> O Parecer 11/2012 do CNE/CEB, refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

<sup>60</sup> Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

**Quadro VI – Matriz Curricular Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em  
Administração Rural**

		1º ANO			2º ANO			3º ANO			4º ANO			
Áreas	Disciplinas	A/S	A/A	CH A	A/S	A/A	CH A	A/S	A/A	CH A	A/S	A/A	CH A	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	-	120	3	-	120	2	-	80	1	-	40
		Arte	1	-	40	1	-	40	1	-	40	1	-	40
		Educação Física	1	-	40	1	-	40	1	-	40	1	-	40
		Língua Estrangeira Moderna	1	-	40	1	-	40	1	-	40	1	-	40
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	-	120	3	-	120	2	-	80	1	-	40
		Física	1	-	40	1	-	40	1	-	40	1	-	40
		Química	1	-	40	1	-	40	1	-	40	1	-	40
		Biologia	2	-	80	1	-	40	2	-	80	1	-	40
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	1	-	40	1	-	40	1	-	40	1	-	40
		Geografia	1	-	40	2	-	80	1	-	40	1	-	40
		Filosofia	1	-	40	1	-	40	1	-	40	1	-	40
		Sociologia	1	-	40	1	-	40	1	-	40	1	-	40

**Disciplinas Profissionalizantes**

BASE INTEGRADA	Introdução à Administração	1	-	40									
	Economia, Comercialização e Mercado	2	-	80									
	Direito Aplicado à Administração Rural	1	-	40									
	Administração de Negócios						1	-	40				
	Cadeias Produtivas no Agronegócios						1	-	40				
	Comercialização de Produtos Agropecuários						2	-	80				
	Economia e Sistema de Mercado									1	-	40	

Contabilidade Rural								2	-	80			
Gestão de Pessoas na Empresa Rural								1	-	40			
Gestão Estratégica de Negócios											1	-	40
Gestão Financeira na Empresa Rural											1	-	40
Produção e Logística na Empresa Rural											2	-	80
<b>Subtotal</b>	160			160			160			160			
<b>Estágio Supervisionado</b>	80			80			80			160			
<b>Total</b>	240			240			240			320			

## LEGENDA

A/S	Aulas semanais
A/A	Aulas anuais
CHA	Carga horária anual

**Fonte:** Projeto do Curso Técnico em Administração Rural (2009, p. 30)

Observando a Matriz Curricular referente à Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio da escola Estadual Cafenorte, referente ao ano letivo de 2014, identifica-se ausência de disciplinas que são significativas, não podem ser desqualificadas na proposta da Educação do Campo. Na proposta construída pela escola não consta disciplinas como Socioeconomia Solidária, Cooperativismo, Agricultura Familiar, Sindicalismo, Agroecologia.

Disciplinas estas fundamentais para uma Escola que tem como proposta pedagógica para o ensino Médio a opção de integrar a educação técnica ao ensino médio. Visto que é princípio da Educação do Campo, construir a partir da realidade atual, a partir da comunidade e da Escola, um projeto que contrapõe o projeto do capital. Um projeto que contemple as demandas da agricultura familiar, superando assim a exploração do homem pelo homem e que, com apoio das organizações sociais, crie canais de negociação com os órgãos responsáveis pelas políticas públicas de serviço escolar, serviço médico, energia elétrica, estradas, bem como políticas de produção na perspectiva agroecológica.

A agroecologia é uma disciplina que sintetiza a aproximação dos princípios do EPIEM com a Educação do Campo. Guhur, Toná (2012) afirmam que

[...] a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola (p. 60).

Se o objetivo é contrapor o modelo agroindustrial de produção que tem como características a monocultura, uso discriminado de agrotóxicos e a exportação. Faz-se necessário que a escola seja uma das instituições que fomente a construção e desenvolvimento de alternativas comprometidas com a agricultura familiar e agroecológica. Ou seja, faz-se necessária disponibilizar aos alunos conhecimentos referente

[...] aproveitamento da energia solar através da fotossíntese; manejo do solo como um organismo vivo; manejo de processos ecológicos – como sucessão vegetal, ciclos minerais e relações predador – praga; cultivos múltiplos e sua associação com espécies silvestres, de modo a elevar a biodiversidade dos agroecossistemas; e ciclagem da biomassa – incluindo os resíduos urbanos (GUHUR, TONÁ, 2012, p. 61).

A escola que se propõe a construir um projeto que contemple os princípios do EPIEM e da Educação do Campo não pode omitir-se diante do projeto do capital. Faz-se necessário que apresente à comunidade escolar que o modelo de produção pensado pelo agronegócio é desenvolvido “com base em tecnologias contra a natureza, que bloqueiam ou impedem processos naturais que são a base do manejo agroecológico nos agroecossistemas – como é o caso do uso de herbicidas, que bloqueiam ou mesmo fazem regredir a sucessão ecológica”, bem como deve oportunizar o conhecimento de como aplicar as alternativas tecnológicas já existentes (GUHUR, TONÁ, 2012, p. 61).

Freitas (2015) afirma que “a escola capitalista – apesar de contraditória – está a serviço da classe dominante. Foi formatada para atender aos seus objetivos ao longo de séculos. Suas funções sociais estão baseadas na exclusão da classe trabalhadora e na sua subordinação” (p. 228). Segundo o autor, são alternativas para contrapor a lógica da escola pensada pelo capital, construir a proposta pedagógica a partir do inventário “das lutas e contradições existentes”; das “formas participativas de gestão e organização existentes” dentro e fora da escola; a partir das “formas de trabalho socialmente úteis” (p. 234).

Ainda segundo Freitas (2015), na construção da proposta pedagógica, faz-se necessário incluir o inventário das fontes educativas do meio educativo em geral, tais como:

Meios naturais: rios, montanhas, fauna, flora etc. Meios sociais: formas de sobrevivência e produção de vida, bem como formas de organização da comunidade local. Históricas: marcas históricas deixadas na região, pessoas que detêm a memória local ou da região, fontes históricas objetivas existentes, entre outros. Meio cultural: como danças, músicas, contos, tradições locais ou regionais, saberes, entre outros. Esse levantamento é importante para que se possa caracterizar o meio educativo em geral, a vida local e regional (FREITAS, 2015, p. 234).

Para o Conselho Nacional de Educação (2012)

A organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presente na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear. [...] No procedimento interdisciplinar, os componentes curriculares são compostos de forma integrada e estão voltados para a participação ativa no seu processo de aprendizagem. [...] A interdisciplinaridade, portanto, deve ir além da justaposição de componentes curriculares, abrindo-se para a possibilidade de relacioná-los em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, para dar conta do desenvolvimento de saberes que os conduzem ao desenvolvimento do perfil profissional de conclusão projetada para o curso (BRASIL, 2012, p. 47).

Freitas (1994), afirma que a “interdisciplinaridade não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, através de um método integral de investigação na base do qual encontra-se o materialismo dialético, núcleo da filosofia marxista (p. 106). Para o autor, o que se pretende é superar a justaposição de disciplinas, representadas por especialistas que dominam cada um à sua especialidade. O que quer com a interdisciplinaridade é “realizar um estudo conjunto onde o conhecimento nasça integradamente e não seja, vale a pena enfatizar, apenas justaposto mecanicamente depois de gerado fragmentariamente (FREITAS, 1994, p. 106).

Segundo o autor a “fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussão direta para os métodos de ensino empregados em seu interior” (FREITAS, 1994, p. 107 e 108).

Faz-se necessário que a Escola Cafenorte reavalie a proposta pedagógica para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural. Pois, não está explícito na proposta, que instrumentos são utilizados para superar a fragmentação curricular e nem em que momentos a concepção de trabalho como princípio educativo é materializada no cotidiano da Escola e dos alunos.

Também não identificamos no Projeto Político Pedagógico e nem no Plano de Curso do EPIEM, situações que evidenciam a auto-organização dos alunos, bem como a aproximação do Sindicato, da Cooperativa, do Partido político, da Associação, do Clube de Jovens como instituições educativas que podem interferir positivamente na construção do projeto de escola e de sociedade na perspectiva da Educação do Campo e da Agricultura Familiar.

#### **4.4.1 Objetivos do curso**

Para a Escola Estadual Cafenorte o Curso Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio foi criado com o objetivo de proporcionar ao jovem do campo a oportunidade de concluir a educação básica e a preparação para o trabalho, na própria comunidade sem ter que se deslocar para a cidade e correr risco de ser fragilizado pelo mundo do crime, das drogas e do trabalho precarizado. Situação comum nos municípios do norte de Mato Grosso.

Analisando a proposta político-pedagógica do Curso Integrado, o Projeto Político Pedagógico e as manifestações de alguns profissionais de educação da Escola Cafenorte, percebe-se que não está claro o objetivo proposto para uma Escola que pretende efetivar a proposta de Educação do Campo. Não está definido no projeto, os princípios que devem servir como referência e nem estão identificadas as estratégias que serão utilizadas para contrapor a proposta do agronegócio impregnada na comunidade Café Norte e comunidades circunvizinhas, herança do projeto implantado pelas empresas colonizadoras e reforçada pelo projeto agropecuário do município de Colíder.

Para o Projeto de Curso em Administração Rural (2009), o curso ensino médio integrado foi criado com o objetivo de proporcionar:

Formação de profissionais com senso de cidadania ampliado pelo exercício educacional, voltando-o para reflexões críticas de natureza humana, social, ambiental, e organizacional;  
Construção de competências e habilidades para trabalhar em estudos administrativos, organizacionais, estratégicos, qualitativos e quantitativos nas diversas áreas da administração rural, tais como: gestão da produção e serviços, recursos humanos, comercialização e marketing, finanças, gestão tecnológica, ambiental, comércio exterior, gestão da informação, e suas metodologias;  
Habilitar o profissional para trabalhar nas áreas sociais, econômicas, políticas, culturais, relações internacionais, investigação científica, e suas metodologias;  
Proporcionar a capacitação para lidar com temas transversais, tais como: gênero, transculturalismo, globalização da economia, desenvolvimento, qualidade de vida no trabalho, entre outros (p. 11).

Esse curso objetiva, também, “melhorar qualidade de vida das famílias da zona rural da Comunidade Café Norte e comunidades circunvizinhas e garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos sobre uma base unitária que sintetiza humanismo e tecnologia” (PROJETO DE CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO RURAL, 2009, p. 13).

Ainda, segundo o Projeto de Curso Técnico em Administração Rural (2009), é objetivo desenvolver as seguintes capacidades:

**INTELECTUAIS** - Capacidade para reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos;

**TÉCNICAS OU METÓDICAS** - Capacidade para aplicar conhecimentos técnicos, métodos, modelos de gestão inovadores e equipamentos necessários à execução de tarefas específicas, incluindo também o gerenciamento do tempo e espaço de trabalho;

**ORGANIZACIONAIS** - Capacidade para coordenar e gerenciar a organização, utilizando técnicas de planejamento, organização, direção e controle, auxiliadas pela tecnologia da informação;

**COMUNICATIVAS** - Capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interativa;

**SOCIAIS** - Capacidade para utilizar conhecimentos obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados - nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, isto é, da capacidade para transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa;

**COMPORTAMENTAIS** - Iniciativa, criatividade, sinergia, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, acarretando o envolvimento da subjetividade do indivíduo na organização do trabalho, incluindo a capacidade ativa de correr riscos;

**POLÍTICAS** - Refletir e atuar criticamente na esfera da produção, assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos (p. 16 e 17).

Vejo que por ser um curso que pretende formação para o trabalho e para prosseguir nos estudos, bem como com vista a posicionamento crítico frente a realidade atual. Faz-se necessário destacar perspectivas de mudanças rumo à outra sociedade, mais igualitária e que tenha o trabalho como princípio educativo.

#### **4.4.2 Perfil do Egresso**

O compromisso, neste sentido, é buscar desenvolver um perfil de administrador, cuja formação garanta a internalização de ideias, valores e convicções fundamentadas na responsabilidade social, justiça e ética, uma formação humanística e geral, que assegure a compreensão de seu meio social, político e econômico e cultural, uma sólida formação teórica e técnica, voltada para uma atuação crítica e reflexiva acerca da área de técnico em administração rural das organizações, e, com capacidade de compreensão da necessidade de aperfeiçoamento profissional, interpessoal e

institucional continuo (PROJETO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO RURAL, 2009, p. 10).

Para a o Parecer 11/2012 do CNE/CEB, no planejamento do curso deve-se prever o perfil do egresso. Ou seja, a comunidade escolar tem a liberdade de optar pelo curso profissional que melhor atenda as demandas da comunidade, bem como ao contexto em que a comunidade vive/convive. De modo geral

[...] na definição do perfil profissional de conclusão do egresso, devem-se considerar conhecimentos, saberes e competências profissionais: a) gerais requeridos para o trabalho, em termos de preparação básica, objeto próprio do Ensino Médio, enquanto etapa de consolidação da Educação Básica; b) comuns a um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante, no qual se enquadra a habilitação profissional em questão; c) específicos de cada habilitação profissional (BRASIL, 2012, p. 46).

Para o Movimento Sem Terra o que se quer é uma escola que esteja entrelaçada à vida, a luta, ao projeto de sociedade e de escola que esteja relacionada ao projeto do Movimento. Ou seja, o que o Movimento Sem Terra pretende é uma escola em que o perfil do egresso não se limite apenas “ao ato instrumental de ler, escrever e contar”, e sim “que possibilitasse aos filhos dos assentados e acampados enxergar a realidade do campo e da cidade, a lutar pelos seus direitos e, principalmente que contribuísse para suas vidas e pra o desenvolvimento rural” (MACHADO, 2011, p. 28).

Para a Escola Estadual Cafenorte o egresso do curso técnico integrado em administração rural deve ser capaz de:

- a) Projetar a execução de atividades agropecuárias e agroindustriais referentes ao desenvolvimento de culturas e de criação de animais, com fins comerciais;
- b) Promover e auxiliar o controle zootécnico nas criações e fitossanitário nas culturas;
- c) Pesquisar dados relativos às práticas de mercado e à comercialização de matérias-primas e produtos agropecuários;
- d) Pesquisar e colocar em pratica métodos de controle/erradicação de doenças e outros problemas característicos de plantações e de criação;
- e) Coordenar e orientar equipes de trabalho para as práticas da área agropecuária;
- f) Comercializar matérias-primas e produtos finais agropecuários resultantes do processamento de produtos de origem animal<sup>61</sup> e vegetal<sup>62</sup>;

<sup>61</sup> O agente em produção animal é o profissional que atua com atividades relativas a criação e produção de derivados de origem animal a comercialização da produção. Esse profissional possui as seguintes atribuições e responsabilidades: Promover e auxiliar o controle zootécnico em criações; Adotar práticas de melhoramento genético em criações; Executar e supervisionar o manejo diário das criações (preparo de rações, de forragens etc.) Executar e controlar atividade de debate, ordenha e processamento de produtos de origem animal; Comercializar matérias-primas e produtos finais agroindustriais (Plano de Curso, 2009, p. 29).

<sup>62</sup> “No modulo de agente de produção vegetal o profissional é aquele que planeja, desenvolve e gerencia atividades relativas à produção de derivados de origem vegetal, com métodos e com tecnologias adequadas ao sistema de agricultura familiar. Possuindo as seguintes atribuições e responsabilidades: Promover e auxiliar o controle fitossanitário nas culturas; Adotar práticas de melhoramento genético nas culturas; Executar e supervisionar

- g) Executar e controlar manutenção em máquinas, em equipamentos em ferramentas e em instalações utilizados em atividades de produção agroindustrial (PROJETO DE CURSO TECNICO EM ADMINISTRAÇÃO RURAL, 2009, p. 28).

Para a diretora da Escola, é possível perceber a diferença na concepção de vida, de homem, de mundo e de trabalho entre os que fazem o Ensino Médio Regular e os alunos que cursam a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Pois, estes últimos com mais facilidade, se posicionam frente ao que acontece na comunidade, assumem liderança, tem noção de administração rural e se sobressaem no mundo do trabalho, dentre outros aspectos.

#### **4.4.3 A Rotina da Escola**

Acompanhando a rotina, o dia a dia na escola, percebe-se que existe uma afetividade, companheirismo, respeito, comprometimento e valorização tanto por parte da gestão, professores e técnicos para com os alunos, bem como dos alunos para com os profissionais da escola.

A escola promove visitas, intercâmbios com outras escolas, onde são realizadas gincanas, jogos, brincadeiras e diversões diversas, como forma de trocas de experiências entre os alunos das escolas do campo.

O que predomina são as aulas expositivas dos professores. Mas, na medida do possível, afirma a direção da escola, os alunos vão para o trabalho de campo, para realizar pesquisa, visitar e observar como as propriedades são administradas para que os produtores tenham êxito, com a agricultura familiar. E também para analisar como os agricultores fazem para inovar e diversificar a produção e fazer frente à monocultura do agronegócio (CADERNO DE CAMPO).

No plano de curso da Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio(2009), encontramos a afirmação de que além

[...] das atividades em sala de aula os alunos têm uma prática extra classe que são as atividades da escola que são consideradas como prática da extensão rural. Todo o conhecimento adquirido em sala de aula é levado até as propriedades dos pais dos alunos ou produtores vizinhos para serem colocados em prática. Os alunos participam da vacinação de animais nas propriedades, atividades de preparação do solo para plantio até o acompanhamento de colheita, entre outros (P.P.P., 2009, p. 29).

---

atividades relativas ao plantio: tratos culturais, preparo do solo, semeadura, colheita etc.; Comercializar matérias-primas e produtos finais agropecuários resultantes do processamento agroindustrial” (Plano de Curso, 2009, p. 28).

Percebe-se que os pais, os moradores do entorno acompanham o que acontece na escola, a reforma do prédio, a horta, o transporte, a falta de climatizadores nas salas de aula. Participam das reuniões e entregas de boletim, bem como nas comemorações festivas e demais eventos da escola. Porém, quando são perguntados sobre a participação e/ou não na construção da proposta política pedagógica e, da participação na escolha do curso e na construção da proposta do curso técnico em Administração Rural, afirmam que não participaram.

#### **4.4.4 Atribuição de Classes e Aulas na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**

A atribuição de classes e aulas é feita por disciplinas. Os professores do Ensino Médio Integrado completam sua carga horária no Ensino Médio Regular e muitos atendem, também, o fundamental do 5º ao 9º ano, para completar a carga horária. Em alguns casos temos professores que para completar a carga horária atuam fora de área, afirma a coordenação da Escola.

Conforme determinação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (2014), “para lecionar as disciplinas de base profissional o professor deverá ser licenciado ou ser graduado (bacharel ou tecnólogo) na respectiva área do curso e, preferencialmente, possuir formação pedagógica (Esquema II ou equivalente)”. Ou seja, quem tem formação em contabilidade e fez complementação em pedagogia (MATO GROSSO, 2014, p. 3).

O profissional contratado para assumir as aulas da base profissional é o mesmo designado para fazer o trabalho do professor integralizador. Ou seja, é o responsável para junto com o coordenador pedagógico fazer a articulação/integração entre conhecimentos da área técnica e os conhecimentos da base nacional comum, “garantindo a integração curricular, assim como a análise de situações pertinentes ao aprendizado dos alunos e possíveis recomendações/orientações aos docentes do curso” (MATO GROSSO, 2014, p. 3).

A gestão afirma que a escola não tem autonomia para decidir quem deve ou não assumir aulas na escola, pois, segue os mesmos critérios das escolas urbanas. O professor faz a inscrição, se candidata à vaga disponível e entra na contagem de pontos geral. Não é levado em consideração se o professor tem experiência ou não com a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, se o professor tem formação ou não para com a Educação do Campo e nem se

o professor conhece ou não as diretrizes da Educação do Campo e/ou os princípios que fundamentam a modalidade de ensino médio integrado.

Acredita-se que uma das razões da grande rotatividade de professores na Escola Cafenorte seja o fato do professor morar na cidade e depender do transporte escolar. Situação que o faz permanecer longos períodos para percorrer o trajeto da casa até a escola, enfrentando chuva no período das águas e pó no período da estiagem, causando desgaste físico e correndo risco de ser assaltado enquanto fica nas paradas de ônibus. Outra razão é a falta de formação específica para atender a Educação do Campo e ao ensino médio na modalidade de integrado. Frente a isso, a primeira oportunidade que aparece para o profissional atuar próximo de sua residência ele deixa a escola do campo.

Segundo a gestão da escola, no caso de o profissional não ter formação específica para atuar na Educação do Campo e na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em administração rural, a Secretaria de Estado de Educação orienta que um professor da Base Profissional, na função de Professor Integrador o acompanhe e oriente. Ou seja, é atribuído ao professor do ensino médio integrado horas que excedem a sala de aula, num total de seis horas, as quais estão assim distribuídas:

02 horas – atribuídas a professores contratados da base nacional comum e base profissional, para reunião/formação continuada/integração curricular, cuja formação continuada será acompanhada pelo Cefapro.

[...] 06 horas – atribuídas a um professor da base profissional, na função de Professor Integrador, com o seguinte critério: a) 02 horas para formação continuada acompanhada pelo Cefapro junto com os demais professores; b) 4 horas para formação pedagógica em serviço e integração curricular, sendo esse profissional o responsável, junto com o coordenador pedagógico, pela articulação entre conhecimento da área técnica e os da base nacional comum, garantindo a integração curricular, assim como a análise de situação pertinentes ao aprendizado dos alunos e possíveis recomendações/orientações aos docentes do curso (MATO GROSSO, 2014, p. 03).

#### **4.4.5 Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão do Curso**

A professora integralizadora afirma que mesmo não sendo obrigatório o estágio supervisionado nos cursos do Ensino Médio Integrado, era intenção da Escola realizá-lo, mas não foi possível por questões burocráticas.

Para a Secretaria de Estado de Educação (2014), a “escola que optar no plano de curso pela oferta de estágio supervisionado não obrigatório, o mesmo deverá obedecer a legislação

em vigor, especialmente a Lei nº 11.788/08<sup>63</sup> ou suas substitutivas, bem como as resoluções nacional e estadual que dispõem sobre a matéria” (MATO GROSSO, 2014, p. 4).

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso afirma que “nos cursos de EPIEM da Rede Estadual será obrigatório apenas o Trabalho de Conclusão de Curso” (MT, 2014, p. 4). Ou seja, não é exigido o estágio supervisionado. No caso de o aluno realizar o estágio supervisionado, o mesmo deverá ser registrado no histórico escolar e diploma com a respectiva carga horária.

Segundo a Secretaria de estado de Educação (MT) “a conclusão de curso EPIEM está condicionada a entrega e apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso, para uma banca constituída por professores do curso, que inclui os professores da base profissional” (2014, p. 4).

O Trabalho de Conclusão de Curso é “desenvolvido individualmente pelo aluno, já que nele se avalia a competência de quem faz o trabalho e como esse trabalho integra os conhecimentos adquiridos nos componentes da base nacional comum com a sua prática profissional” (MATO GROSSO, 2014, p. 4).

A direção da Escola afirma que a Secretaria de Estado de Educação orientou que quem acompanha, orienta a construção do Trabalho de Conclusão do Curso é o professor (a) integralizador (a). O mesmo profissional responsável pelas disciplinas da base profissional (CADERNO DE CAMPO, 2014).

A professora integralizadora afirma que orienta os alunos para que o Trabalho de Conclusão de Curso tenha relação, contemple demandas da comunidade. Ou seja, tenha relação com as atividades profissionais, produtivas que os alunos desenvolvem como produtores rurais.

---

<sup>63</sup> “LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. DOU 26.09.2008 Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências”.

#### 4.4.6 Expectativas em relação ao curso

As análises feitas neste item baseiam-se no registro das observações e nas respostas aos questionários que foram aplicados aos sujeitos envolvidos no projeto EPIEM em Administração Rural. Os questionários com questões semiabertas foram aplicados a 5 professores, 5 alunos, 3 gestores, 5 pais e 4 conselheiros.

##### a) Pais

A direção da escola (2015), afirma que para os pais o importante é que o filho esteja na escola, e que a escola é o melhor lugar para preparar o filho para um futuro melhor. Entendem os pais que o filho precisa ter profissão, conseguir um emprego e conseguir um espaço para morar e constituir família (CADERNO DE CAMPO, 2014).

Uma das mães que respondeu ao questionário diz que a escola “começou com muita dificuldade, as coisas eram mais difíceis, com o passar do tempo, com o trabalho da diretora e sua equipe melhorou muito” (Mãe IV).

A direção da escola Estadual Cafenorte que a acompanhou todo o processo de criação, construção e a implantação da Escola, desde o Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio Regular e por último a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Segundo a direção, as dificuldades enfrentadas pela falta de material pedagógico, pela precariedade da rede física e pela falta de professores, nunca ofuscaram as expectativas da comunidade e nem a disposição em lutar por melhorias na rede física e no atendimento às demandas de profissionais com formação nas diferentes áreas do ensino.

Para os pais (mães), as expectativas são de que

- Realmente alcance todos os objetivos que foram colocados, propostos para os alunos e pais (Mãe I);
- Que traga bons frutos, pois, as comunidades necessitam de qualificação, para melhorar nosso meio Rural (Mae II);

As mães III, IV e V afirmam não ter participado na construção da proposta do Curso e omitiram seu parecer referente ao curso.

##### b) Alunos

Para os alunos egressos da Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio(2014), as expectativas ao ingressar eram:

- Adquirir o máximo de conhecimento possível; obter uma maior carga de ensino (Aluno I);
- Adquirir conhecimentos (Aluno II).
- As expectativas eram muitas. E apenas poucas foram superadas (Aluno IV).

A direção, os pais e os alunos afirmam que tanto o Projeto Político Pedagógico como o Projeto de Curso Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio é apresentado para toda a comunidade escolar no início de cada ano escolar. Tanto os pais como os alunos afirmam que conhecem o Projeto Político Pedagógico e o Projeto de Curso em Administração Rural. Afirmam que nem todos participaram da escolha do curso e da elaboração da proposta, mas conhecem os objetivos, bem como a história de luta pela criação e implantação do curso, bem como as dificuldades para que os objetivos sejam efetivados (CADERNO DE CAMPO, 2014).

Percebe-se que tanto a gestão como os pais e os alunos tem uma expectativa muito grande para que a proposta do integrado se efetive na prática. As mães e os alunos afirmam que existe um comprometimento muito grande por parte da gestão e dos professores para que os alunos consigam concluir a educação básica na comunidade Café Norte. Bem como tenham formação para prosseguir nos estudos, ter uma profissão para ajudar nos trabalhos do campo. Reconhecem que existe uma distância entre o que se pretende e as possibilidades de se concretizar as expectativas devido à demora na concretização das políticas públicas de financiamento e infraestrutura.

#### **4.4.7 Satisfação com o curso**

##### **a) Alunos**

A avaliação feita pelos alunos que concluíram a Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio(2014) é a de que tivemos

- Bons gestores e ótimos professores. O curso teve um bom desenvolvimento, só sendo um pouco prejudicado pela grande troca de professores e pela falta de materiais de apoio (Aluno I);
- Em algumas coisas a escola deixou a desejar, porém, os gestores e professores deram o seu melhor para que o projeto pudesse ser concluído (Aluno II);
- Boa. Sempre houve algo para melhorar. Poucas expectativas minhas ficaram com deficiência por causa da rotatividade de professores. Temos professores que ensinam diferente e não se adaptam à realidade dos alunos (Aluno IV).

Percebe-se, pelas falas dos alunos, que existe um comprometimento para com o sucesso do curso por parte da gestão da escola que está sempre presente e lutando por melhorias junto aos órgãos públicos e buscando parceria com instituições locais para fazer uso de laboratório, para a realização de trabalho de campo onde os alunos dependem de transporte, bem como para a realização do Trabalho de Conclusão do Curso, que geralmente é feito a partir de experiências que estão dando certo na comunidade e que vão ajudar na vida profissional dos alunos.

Com referência aos professores os alunos afirmam que

- São ótimos profissionais que sempre apresentam excelentes métodos de ensino e de ética social (Aluno I);
- São pessoas comprometidas com o seu trabalho e que conseguem sanar todas as dúvidas e questões que são propostas em sala de aula (Aluno II);
- Foram todos bons, me ensinaram muito para que eu possa viver hoje (Aluno III);
- Houve professores que foram essenciais para a minha formação e para que eu pudesse chegar até aqui, mas também teve professores que não foi possível entender e obter os seus ensinamentos, por não conseguirem transmitir o saber (Aluno IV).

#### **b) Pais**

Quanto a satisfação ou não com o curso Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, a posição dos pais é de contradição. Ou seja, uma das mães afirma que “não” está satisfeita com o curso porque “não é condizente a teoria com a prática” (Mãe I); A outra mãe afirma que está satisfeita “sim” e justifica que é graças ao “esforço dos alunos e dos professores” e não por parte dos governantes (Mãe II); duas não responderam (Mãe III e Mãe IV); Os cursos veem para aprimorar mais o conhecimento (Mãe V).

#### **4.4.8 Dificuldades Encontradas**

O Plano Estadual de Educação (2006 – 2016) afirma que uma das maiores dificuldades enfrentadas/vividas pelos alunos do campo é o transporte escolar. Ressalta que é significativo o número de alunos que vivem no campo e estudam em escolas urbanas. Admite-se que essa é uma política “prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem tendo em vista a dificuldade na oferta do transporte, transporte de qualidade e a grande distância percorrida pelo estudante ensejando desgaste físico e mental dele”. Segundo o PEE “a existência de transporte escolar de alunos do campo para a cidade transcorre ao avesso das políticas de fomentação da cultura campesina do país” (MATO GROSSO, 2006-2016, p. 71).

### a) Professores

Os professores (as) afirmam que as maiores dificuldades estão na falta de

- Materiais pedagógicos; estrutura física e financiamento por parte dos órgãos competentes (Professora I);
- A dificuldade maior é a realização das aulas práticas, pois, para o curso seria necessário um laboratório de biologia, viagens para as aulas de campo em outros municípios, material didático que não tem quase nada (Professora II);
- Falta de laboratórios e computadores (Professora III);
- Falta de material específico para a área e apoio dos órgãos governamentais e não governamentais (Professor V).

### b) Gestores

Para as gestoras da Escola as maiores dificuldades estão em

- Trabalhar com a rotatividade de professores devido a contagem de pontos (Gestora I);
- Falta de tecnologia (computadores, internet e laboratório) para melhorar e ampliar os estudos (Gestora II);
- Conseguir contemplar teoria e prática. Na teoria os profissionais conseguem contemplar o currículo. Mas na prática deixam muito a desejar. Somente a primeira turma conseguiu contemplar teoria e prática deste curso. As demais turmas não conseguiram devido aos professores que vão mudando e não apresentam perfil para trabalhar a modalidade. [...] encontramos dificuldade na questão do perfil dos profissionais. Pois nem todos conseguem se identificar com as características que a educação do campo necessita (GESTORA III).

### c) Alunos

Para os alunos as maiores dificuldades são a

- Distância da escola; péssimas condições das estradas de acesso à escola (Aluno I);
- A falta de internet, o que de certa forma prejudica os alunos nas pesquisas (Aluno II);
- Não tenho dificuldade para estudar (Aluno III);
- Não tenho (Aluna IV);
- A distância de onde resido até chegar à Escola (Aluna V).

Para os alunos que dependem do transporte escolar a maior dificuldade está no deslocamento entre a casa onde residem com os pais e a Escola. Outra dificuldade apresentada pelos alunos é a falta de acesso às tecnologias para realizar os trabalhos solicitados pelos professores, ter outras fontes de pesquisa além do livro didático.

Existe um comprometimento dos alunos (as) com a gestão, professores e técnicos. O mesmo comprometimento é retribuído pelos profissionais da Escola para com os alunos (as). Os alunos (as) afirmam que a gestão e os professores (as) fazem esforço para que tudo transcorra da melhor maneira possível.

É comum ouvir dos alunos afirmações de que a Escola é dinâmica, acolhedora para com toda a comunidade escolar e seu entorno: realiza eventos com os alunos; serve como espaço para reuniões da comunidade; as pastorais usam do espaço para reunião, pesagem das crianças, orientações às famílias para com os cuidados que devem ter para manter-se com saúde e prevenir-se contra doenças; bem como a celebrações de casamento de alunos e ex-alunos.

Penso que este acolhimento da escola para com a comunidade ofusque demandas não atendidas. Veja o que afirma uma das alunas: “A escola foi boa, em efetuar o curso técnico, porém havendo falha em materiais didáticos para a realização do TCC e, para acesso à internet. Os professores foram ótimos nos guiando em novos conhecimentos” (Aluna V).

Os alunos não fazem distinção do que é compromisso da gestão, dos professores e técnicos e do que é responsabilidade dos órgãos públicos responsáveis pela criação e financiamento de políticas públicas para atender as demandas das escolas do campo. Acho que esta é a razão da cautela em apontar as carências de uma Escola do Campo de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

#### **4.4.9 Transferência dos alunos da Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio para o Ensino Médio Regular nos Centros Urbanos**

A marcha do campo rumo aos centros urbanos já existe há mais tempo. Lembro-me de jovens que frequentaram o grupo escolar (1976 a 1979), lá na comunidade de Linha Vitória, interior do Município de Mondai, no estado de Santa Catarina. Mudamos para os centros urbanos mais próximos, povoados de identidade agrícola e comercial. Alguns mais ousados, rumaram para centros maiores no Estado de São Paulo. O objetivo era estudar. Mas para isso era necessário sobreviver, a solução era trabalhar como motorista, vendedor, doméstica, empregos que não exigiam formação acadêmica.

As razões de deixar o campo, no nosso caso, era de que não tínhamos escola para estudar para além do 4º ano, nem transporte escolar; as famílias eram “grandes” e a área das propriedades eram pequenas. Os primeiros que casavam tinha terra, para os últimos, a coisa

ficava mais complicada; a colheita era manual e o processamento era feito com maquinário bem diferente de hoje; quando chovia demais no período da colheita da soja e/ou do feijão, a gente perdia tudo, pois, não existiam políticas públicas que assegurasse as lavouras. Ou seja, não havia políticas públicas de incentivo para e nem expectativas de que seria possível melhorar as condições de vida e trabalho no campo, nem possibilidade de prosseguir nos estudos e ter acesso a renda regular e às novas tecnologias.

Embora, com diferentes nuances, parece que a história se repete. Na comunidade Café Norte, interior do Município de Colíder, no Estado de Mato Grosso os jovens estão transferindo-se do campo para a sede do município e/ou para os municípios vizinhos de Sinop, Sorriso, Lucas do Rio Verde, Mutum. O objetivo é estudar e garantir renda regular, para assim poder ter um espaço para morar e constituir família. Conversando com a gestora da Escola Cafenorte, a mesma nos afirmou que os jovens, alguns concluintes do Ensino Médio e outros cursando, estão migrando do campo para a cidade com o objetivo de compatibilizar estudo e trabalho. Entre as razões que os fazem migrar está o de que a propriedade é pequena e à medida que os filhos vão crescendo o espaço vai ficando pequeno para o sustento da família; falta de políticas públicas de incentivo ao homem do campo; o jovem do campo não visualiza perspectivas de melhoras para o campo (CADERNO DE CAMPO, 2014).

Peripolli (2011) afirma que entre as razões que fazem com que o jovem deixe o campo estão a imagem negativa que estigmatizada do campo, bem como a

[...] oferta de políticas compensatórias, materializadas em uma educação de baixa qualidade, em decorrência da contratação de professores sem qualificação adequada 'leigos', veiculada em estruturas físicas precárias (barracões), transporte (sucateado), métodos e conteúdos adaptados do meio urbano, distante das preocupações e necessidades dos alunos e da comunidade camponesa (PERIPOLLI, 2011, p. 60 e 61).

Machado e Vendramini (2015), afirmam que a falta de políticas públicas contribui para que o jovem tenha que migrar do campo em busca de oportunidades. Ou seja, a parcialidade do Estado<sup>64</sup> em financiar o agronegócio e a empresa agroindustrial tem provocado uma onda de desajustes para com o trabalhador do campo. Desajustes que resultaram/resultam “no desemprego e subemprego, no endividamento dos pequenos proprietários rurais, nos processos

---

<sup>64</sup> “Para Marx e Engels (1985) no sistema capitalista de produção o Estado configura-se como um instrumento de classe, atuando em favor dos interesses dos capitalistas e não dos trabalhadores. Desse modo, caberia lutar pela superação do Estado burguês e do modo de produção capitalista, na perspectiva de construção de outra sociedade, a socialista, na qual os sujeitos emancipados, democrática e coletivamente, conduzem os rumos da sociedade” (MACHADO, VENDRAMINI, 2015, s. p.).

migratórios, no ‘moderno’ trabalho escravo, no trabalho infantil e nas formas diretas e indiretas de exploração do trabalhador”. Resulta, enfim, no modelo de sociedade que temos (MACHADO, VENDRAMINI, 2015, s. p.).

Para os professores da Escola Estadual Cafenorte a migração/transferência do campo para os centros urbanos ocorre por

- [...] falta de trabalho e incentivo do governo pela permanência do homem no campo (Professor I);
- Por não ver nada de novo no ensino integrado. As aulas não têm o suporte que precisa para ter sucesso. O professor tem que se virar no que pode para inovar suas aulas (Professora II);
- Devido à falta de trabalho na zona rural (Professora III);
- Por causa da diferença os alunos não tem o suporte suficiente (Professora IV);
- Muitos trabalham e não podem frequentar a escola no contra turno (Professor V).

Os professores são incisivos em afirmar entre as razões da migração dos alunos do campo para os centros urbanos é a busca por trabalho; ausência de incentivos, de políticas públicas de financiamento, custeio e a própria duração do curso de quatro anos.

Faz-se necessário entender que o curso técnico integrado ao médio regular tem uma especificidade, que é preparar para o trabalho e para prosseguir nos estudos, oportunizando formação integral. O que exige maior tempo dedicado ao período de aulas, bem como ao estágio e à construção do TCC.

As afirmações dos professores vão ao encontro das afirmações aferidas pelo mercado capitalista que defende formação aligeirada, treinamento e adaptação às mudanças tecnológicas de produção.

Acredito que com a inserção das disciplinas de “agroecologia, sustentabilidade e economia solidária” (PEE/2014, p. 30), bem como a inclusão de atividades que utilizem outros espaços pedagógicos além da sala de aula, servirem de incentivo para perceber que no campo existem alternativas de produção e de trabalho que estão além da monocultura apresentada pelos que vivem do agronegócio.

Os alunos afirmam que as transferências acontecem devido a

- Necessidade de ganhos financeiros (Aluno I);

- Minha opinião é pelo fato de que esses alunos não querem trabalhar no campo, por isso procuram a zona urbana para poder concluir seus estudos com um ano de antecedência e ingressar numa faculdade (Aluno II);

- Por ser menor a carga horária escolar, por poder estudar e trabalhar na zona urbana (Aluno IV).

As respostas dos alunos se assemelham as afirmações feitas pelos professores. Ou seja, afirmam o que a grande mídia, o senso comum, as soluções levianas retratam como naturais.

Penso que no Projeto Sala de Educador devam ser incluídos e temas como formação omnilateral, politecnicidade, escola de formação humana, Educação do Campo, agricultura familiar, campesinato, agroecologia, reforma agrária. Temas significativos que podem ajudar na construção do projeto que integra a formação técnica ao ensino médio regular, com o objetivo de contrapor ao projeto de educação criado pela burguesia.

Permanecer no campo não é sinônimo de atraso tecnológico e nem de ausência de produção. É sim necessário que o jovem do campo tenha leitura de conjuntura, seja politizado, filie-se ao sindicato dos trabalhadores do campo, busque na organização cooperada auxílio para produzir e dar destino ao excedente de sua produção. A alternativa para viver, estudar, produzir, permanecer e ter retorno financeiro no campo tem que ser pensada e construída pelas organizações que comungue com o projeto dos trabalhadores do campo.

Para os conselheiros as transferências ocorrem porque os alunos estão em busca de

- Um aprendizado melhor, menos tempo de estudo (Conselheiro I);

- Trabalho, conquistar sua independência (Conselheiro II);

- No primeiro curso, o argumento era devido ter que cursar quatro anos, o que vale uma carga horária de um curso superior. A transferência não é só para a cidade, no nosso caso era transferência interna mesmo (Conselheiro III).

Para os pais, são várias as razões entre as quais a

- Falta de incentivo dos pais; a qualidade do curso também conta muito, acredito que os profissionais devem fazer acontecer (Mãe I);

- Falta de trabalho e incentivo para que continuem no campo (Mãe II);

- Eu acho que eles não se sentem bem em depender dos pais e querem ter o seu dinheiro. Muitas vezes o pai não tem como ajudar na condição financeira daí são obrigados a sair para buscar melhorias (Mãe III);

- Eu acho que pensam no lazer. Muitas vezes os pais não podem oferecer boas condições financeiras para manter eles na zona rural (Mãe IV);

- Por falta de opção de trabalho e divertimento. Na cidade eles tem mais oportunidade, como cursinho profissionalizante (Mãe V).

Para a gestão da escola os alunos estão transferindo-se para escolas urbanas e/ou de ensino médio regular porque buscam

- Uma profissionalização na qual sai da escola com teoria e prática (Gestora I);
- A pressa para ingressar no mercado de trabalho. Assim eles pensam que um ano a mais de estudo é tempo de mais para quem está com pressa (Gestora II);
- Para trabalhar e assim assegurar-se pagar uma faculdade (Gestora III).

Conforme o Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO, 2006 e 2016),

A Educação do Campo somente deixará de ser fator que contribui para o fenômeno migratório, quando estiver estruturada e organizada para oferecer um ensino de qualidade, capaz de um “diálogo cultural” com seus alunos e a comunidade de referência; quando puder capacitá-los a interpretar as suas realidades materiais e culturais e sobre elas agir com autonomia e criatividade, com respeito aos seus saberes e fazeres (p. 73).

Segundo o Plano Estadual de Educação (2006 e 2016), o êxodo do campo para a cidade “muitas vezes, é caracterizado pela falta de estrutura, e na grande maioria das vezes por falta de uma escola, e fundamentalmente por falta de uma política educacional específica de educação voltada para a realidade do campo” (p. 71).

Os alunos que responderam aos questionários afirmam que não estão filiados a partidos políticos, não participam de Grupo de Jovens, não participam de Associações de Produtores e nem estão filiados a nenhum Sindicato. Diante disso faz-se necessário rever a proposta pedagógica da Escola, pois, acreditamos que a escola como uma das instituições educativas pode fazer a mediação entre os jovens do campo e as demais instituições, também, educativas. Visto que a Escola Cafenorte objetiva organizar seu Projeto Político Pedagógico, o Currículo e o Plano de Curso na perspectiva da politecnia, do EPIEM e da Educação do Campo.

Vejo a associação cooperativa, o sindicato, a associação dos produtores como forças para as famílias acampadas, assentadas ou que se identificam como do Campo, ter acesso às políticas de redistribuição da terra via Reforma Agrária; crédito; assistência técnica; capacitação para organizar-se e produzir de forma agroecologia. Bem como comercializar sua produção, caso contrário não será possível contrapor-se a política do agronegócio e superar as desigualdades sociais tão explícitas na sociedade de classes.

Pensar em políticas públicas para a juventude do campo é ter consciente da necessidade de superar as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, produzidas pelo modelo de desenvolvimento rural brasileiro, baseado no latifúndio, no agronegócio e na

concentração dos bens naturais comuns. Ou seja, para que o jovem do campo consiga sua emancipação, faz-se necessário implementar políticas públicas que garantam a posse da terra, formação técnica, bem como acesso à cultura, esporte e as tecnologias da informação e comunicação.

A Escola Cafenorte desenvolve optou pelo curso técnico integrado ao ensino médio com o objetivo de proporcionar aos jovens da comunidade e das comunidades circunvizinhas a oportunidade de preparar-se para o trabalho e para prosseguir nos estudos sem ter que sair do campo, o que é ótimo. No entanto, não identificamos projetos que estejam sendo desenvolvidos com o objetivo melhorar as condições de vida do jovem do campo por meio de inovações tecnológicas, produção alternativa e agroecológica e de acesso às tecnologia da comunicação.

#### **4.4.10 Desafios**

O grande desafio, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2010), é formular uma concepção que integre

[...] todos os saberes, articulando formação científica, tecnológica e cultural, com vista a superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento, socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (MATO GROSSO, 2010, p. 16).

Ainda segundo as Orientações Curriculares (2010), o que se pretende é

[...] escola única nos ciclos iniciais de formação humana, para que não tenha diferentes formas de organização a contemplar diferentes qualidades destinadas à formação da burguesia ou dos trabalhadores. Escola de formação humana para trabalhadores intelectuais e operacionais (MATO GROSSO, 2010, p. 17).

Ou seja, para as Orientações curriculares (2010), a escola unitária, de formação omnilateral está para ser construída. Cabe aos que construíram estas orientações e aos que estão nas escolas da rede pública estadual, bem como aos responsáveis por criar e financiar as políticas públicas de transformação o desafio de efetivar o projeto que supere a escola dualista e torne realidade a concepção da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Acredito que o primeiro passo está dado: a possibilidade de optar em ofertar ensino médio na modalidade regular e/ou na modalidade integrado. O próximo passo está em conhecer os princípios que fundamentam a modalidade do integrado, bem como exigir formação dos

profissionais para atuar na modalidade. Modalidade essa que se identifica como escola humanista, currículo integrado, ciclos de formação humana, complexo, tempo integral. Também faz-se necessária a garantia de custeio por parte da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação, para que a escola tenha infraestrutura para ofertar formação aos alunos.

Ainda, segundo as Orientações Curriculares, no Ensino Médio os alunos “independentemente de sua classe social, tem o direito de escolher a modalidade que melhor atenda suas motivações e especificidades e todas as modalidades deverão articular trabalho intelectual e atividade prática” (MATO GROSSO, 2010, p. 18).

No Parecer 5/2011 do CNE/CEB<sup>65</sup>, consta que “a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos” (p. 25). Segundo o Parecer, faz-se necessário assegurar ensino de qualidade a todos, como possibilidade para que ocorra transformação social. Ou seja, embora a educação escolar não consiga por si só mudar a sociedade “é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados a todos” (BRASIL, 2011, p. 25).

Ainda segundo o Parecer de nº 5/2011,

[...] dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos. Além disso, também é desafio indicar alternativas de organização curricular que, com flexibilidade, deem conta do atendimento das diversidades dos sujeitos (p. 25).

O Parecer Nº 11/2012 do CNE/CEB, afirma que um dos desafios para os alunos do Ensino Médio do Campo é o de conseguir

[...] articular a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos que estão na base da organização da produção moderna com uma compreensão mais profunda dos processos produtivos agrícolas que implicam uma interação necessária entre o ser humano e a natureza na sua dinâmica viva, flexível e não completamente planejável, que então desenha processos de trabalho específicos, criadores de uma cultura com traços específicos e também de formas de luta social com características específicas. A concepção metodológica de educação do campo pautada em uma organização curricular integradora exige reorganizar os tempos e espaços educativos. A alternância pode potencializar esse processo formativo, trazendo as questões da vida para que as pessoas entendam sobre o que são, o que pensam e como agem BRASIL, 2012, p. 26).

Para o Parecer 5/2011,

---

<sup>65</sup> O Parecer nº 5/2011 do CNE/CEB refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2011, p. 29).

Percebe-se que o desafio está em compreender a concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; identificar os princípios que caracterizam essa modalidade de educação e, que objetivam contrapor a histórica organização binária; como organizar o currículo que integre trabalho, conhecimento e cultura, se o que temos é num programa disciplinar de base positivista, que prioriza o conteúdo pelo conteúdo; como dar conta da proposta inovadora com formação, recursos e estrutura incompatível, ou seja, como construir nova proposta com a mesma estrutura e postura da “velha escola” dualista?

Segundo o Parecer nº 05/2011,

Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológica para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais (BRASIL, 2011, p. 2).

Para isso, segundo o documento, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, optou por organizar/implantar/construir uma proposta humanista, politécnica de base socialista, que concebe o trabalho como princípio educativo e, organiza a proposta pedagógica a partir dos eixos estruturantes trabalho, conhecimento e cultura. Inclusive cita como referência a concepção de Escola Unitária de Gramsci, a Escola do Trabalho de Pistrak, a Politecnicia de Saviani.

Nossa reflexão/interrogação é como dar conta de efetivar a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no campo, de base humanista, politécnica e omnilateral com um quadro de pessoal que não recebeu formação para trabalhar em tal perspectiva?

Para Kuenzer (2009, p. 25), o grande desafio, no ensino médio, tem sido coadunar preparação para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para a cidadania. Ou seja, “viabilizar,

para todos os alunos, o acesso à ciência, cultura e tecnologia capacitando-os para a vida social e produtiva, sem render-se à seletividade que historicamente caracterizou este nível de ensino” (MATO GROSSO, 2010, p. 70).

A proposta é desafiadora, pois,

[...] a legislação estimula, e mais, coloca como objetivo do Ensino Médio a articulação entre o acadêmico e o profissional. Como superar os impasses da escola pública real, pauperizada, insuficiente enquanto oferta de vagas e inadequada enquanto proposta, em uma sociedade em que o novo modelo econômico conduz à redução dos fundos públicos e à exclusão? (KUENZER, 2009, p. 37).

Para Pistrak (2008) o desafio é elaborar uma proposta que permita aos alunos o reconhecimento da realidade atual, sua origem, o desenrolar, as contradições, as interconexões entre os diferentes fenômenos físicos e sociais. E sugere como alternativa a inter-relação escola e trabalho que deve acontecer em diferentes estágios/etapas no decorrer da vida escolar:

Etapa de orientação – no decorrer do 8º ano escolar. Neste momento o aluno entra pela primeira vez em contato com a prática real, por exemplo, como observador ou como auxiliar. [...] segunda etapa, isto é, à execução de um determinado trabalho no interior da instituição ou da empresa escolhida, à transformação do aluno num trabalhador real com um emprego preciso, sendo que este trabalhador no momento não deve ainda passar da condição de auxiliar. Durante a segunda etapa, haverá uma íntima ligação entre a atividade prática e a formação básica e a formação técnica. [...] passar-se-á à terceira etapa, ao trabalho de iniciativa. Este trabalho consiste em resolver um problema prático determinado. [...] relacionada com sua formação prática; deve realizar um projeto sobre um determinado tema. [...] a atividade prática das crianças permite a passagem quase insensível dos bancos da escola para uma participação efetiva na vida prática (PISTRAK, 2008, p. p. 93-94-95).

O projeto de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, por si só já é um projeto diferenciado. Um projeto que articula educação e trabalho e, concebe o trabalho como princípio educativo, bem como associa o projeto de escola ao projeto de sociedade. Tem entre os objetivos que o egresso domine os princípios das ciências, da organização social, econômica e política. Bem como as exigências com

Infraestrutura física: que compreende a qualidade da construção, espaços específicos para as atividades pedagógicas, tamanho das salas, ventilação, luminosidade, espaços para atividade de esporte e lazer; Recursos e materiais pedagógicos: Biblioteca e laboratórios equipados e atualizados e almoxarifados para as diferentes áreas do conhecimento que constituem o currículo da escola e pessoal qualificado para o apoio na utilização dos laboratórios e biblioteca; Corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativos, serviços e pessoal de apoio. Crucial em relação a cada um destes profissionais é a atuação numa única escola e com um piso salarial inicial definido e plano de carreira regulamentado (FRIGOTTO, 2012, p. 10).

Outro desafio é com a organização curricular, já que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para uma proposta de ensino médio integrado, faz-se necessário um currículo

integrado que possibilite “às pessoas compreenderem a realidade para além da sua aparência fenomênica” (p. 114). Os conteúdos devem servir como

[...] bases de conhecimento que permitam ler, analisar, interpretar e compreender como funciona o mundo da natureza e da matéria (o que Gramsci denomina da sociedade das coisas) e como funciona as relações sociais, políticas, culturais (sociedade dos seres humanos). Neste aspecto, a contraposição de uma escola conteudista ou não conteudista redonda numa discussão escolástica. A questão central é quais conteúdos e ao que se articulam (FRIGOTTO, 2012, p. 8).

Para os autores (2005), o Decreto 5. 154/97 é um grande desafio para a educação, pois, de um lado dá liberdade para optar em construir uma proposta de formação integral, mas por outro lado não garante sua efetivação. Ou seja,

[...] trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implantação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa da escola, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 102).

Para o Documento Base (2007):

A primeira fragilidade, portanto, diz respeito à falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios. Em decorrência, com vistas à expansão da oferta do ensino médio integrado, cujos cursos terão duração, em sua grande maioria, de quatro anos, é fundamental (re) constituir esses quadros efetivos, uma vez que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente (BRASIL, 2007, p. 33).

Para que tenhamos êxito na construção/efetivação da proposta Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio faz-se necessário a concatenação de vários fatores, entre os quais destacamos: conhecimento/domínio da concepção e das teorias que dão sustentação, fundamenta, serve de referência/apoio; a instituição escolar, o quadro de pessoal precisa estar receptivo à proposta e trabalhar com determinação para sua efetivação, mesmo sabendo dos desafios; necessita-se de políticas públicas de formação continuada presentes e efetivas para que seja superada a velha escola positivista, binária, a serviço do capital; o Estado precisa estar presente por meio de políticas de financiamento/custeio e infraestrutura. Ou seja, para que se tenha êxito faz-se necessário um conjunto de fatores.

Para a Escola Estadual Cafenorte o

[...] maior desafio é criar estratégias para a construção de uma sociedade mais justa, tendo como eixos norteadores de nosso trabalho a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da

avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores (PPP, 2014, p. 31).

Para a direção da escola o maior desafio foi iniciar o curso Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio a “partir do nada”. Pois, segundo a direção, a “Secretaria de Estado de Educação não estava preparada para organizar a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Campo; não se encontrava quem pudesse fazer a integralização e a grande rotatividade devido a contagem de pontos” (CADERNO DE CAMPO, 2014). Ou seja, iniciou-se um projeto onde a referência e a formação dos profissionais era a escola urbana. Bem como, os profissionais que, além de não receber formação para atender a modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, também, são expostos à rotatividade de normativas que determina que para assumir aulas é necessário atender às determinações legais, independente de ter formação ou não para atender as demandas da escola do campo.

Para a professora integralizadora, entre os maiores desafios estão a “não existência de laboratório; a rotatividade devido à falta de professores efetivos; a construção da proposta pedagógica a partir do tema gerador; no início não sabíamos como construir o Trabalho de Conclusão do Curso”.

#### **4.4.11 Pontos Fortes/ Possibilidades que viabilizam o Curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**

A partir de bases legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e do Decreto 5. 154/2004, que são conquistas dos movimentos sociais de base, e que servem para uma série de outras conquistas legais é possível observarmos significativos avanços na perspectiva de reconhecer a existência de projetos diferenciados de educação, rumo ao projeto unitário.

Considera-se como avanço o fato do próprio Ministério da Educação reconhecer que “da forma como está organizada na maioria das escolas, o Ensino Médio não dá conta de todas as suas atribuições definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”, bem como reconhece a demanda do ensino médio no campo “no sentido de promover a permanência dos mesmos na escola, evitando a evasão e diminuindo as taxas de reprovação” (BRASIL, 2011, p. 2).

O Ministério da Educação, afirma que nos últimos anos, efetivou a nível nacional, políticas públicas significativas, entre as quais destaca a

[...] aprovação e implantação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). [...] as diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o processo de elaboração deste Parecer, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011, p. 3).

O objetivo, segundo o próprio Ministério da Educação é diminuir a evasão, a reprovação e a desproporção idade/série, que alcança índices alarmantes entre os jovens na faixa etária entre 15 a 17 anos. Dados do IBGE/2010 (BRASIL, 2011, p. 5) apontam que metade dos adolescentes, entre 15 e 17 anos de idade, não está matriculada no Ensino Médio. Ou seja, “mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos de idade ainda não atingiram essa etapa de educação”. A expectativa é que se cumpra o que determina a Emenda Constitucional nº 59/2009: “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade” inclusive aos que “não tiveram acesso na idade própria”. Bem como “programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Garantido com isso “o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, com a melhoria da qualidade da educação para todos” (BRASIL, 2011, p. 5-6).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também constatamos avanços, pois a partir da Redação dada pela Lei nº 12.061/2009, fica determinado no Art. 10, inciso V, que cabe aos Estados a incumbência de “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem”.

No Plano Nacional de Educação, que passou a vigorar a partir do dia 25 de junho/2014, entre os avanços destacamos a Meta 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos” e elevar até 2024 “a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Bem como, “ampliar os programas de apoio e formação aos conselheiros (as); estimular a constituição e fortalecimento de grêmios estudantis; estimular a participação dos profissionais, dos familiares dos alunos, dos alunos na construção da proposta política pedagógica, na construção dos currículos, na construção do regimento, bem como “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo” (BRASIL, 2014).

O PEE/MT (2014) afirma na Meta 3, que pretende universalizar matrícula para toda a população com idade entre 15 e 17 anos, bem como

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (MATO GROSSO, 2014).

No PNE (2014) lê-se na Meta 6, Estratégia 6.3, que pretende-se

[...] institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

O Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO, 2014) apresenta significativos avanços no que se refere Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do campo, entre os quais destacamos: formação inicial e continuada aos profissionais que atuam na educação do campo de modo especial aos que atuam na educação profissional e tecnológica, na área de agroecologia, sustentabilidade e economia solidária. O documento (Meta 2, Estratégia 27) se compromete em implantar e ampliar a oferta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, inclusive, observando-se as peculiaridades das populações do campo: com disponibilidade de coordenador pedagógico, específico para essa modalidade de educação; profissionais capacitados em multimídia para auxiliar aos professores; renovação e manutenção dos equipamentos de multimídia, informática e laboratório; ampliar e atualizar o acervo da biblioteca, neste caso como destaque para escolas que ofertam Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Bem como “buscar alternativas que possibilitem moradia nas proximidades das escolas aos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo” (MATO GROSSO, 2014).

Este “novo” projeto, por ter como base a concepção de base humanista/unitária (para todos); politécnica (que prepare para o domínio dos princípios); omnilateral (contemple o ser humano em sua integralidade), necessita de “outra” estrutura, diferente da que está posta. Ou seja, exige, vontade política, investimento em infraestrutura, formação inicial e continuada dos profissionais, laboratórios para pesquisa e análise, bibliotecas, espaço para esporte e experiências de campo, quadro de pessoal compatível com a demanda das escolas. E, isso não

se efetiva só por Decreto, faz-se necessário investimento e vontade política, bem como comprometimento dos gestores com o projeto de emancipação e formação humana.

Para a gestão da escola os pontos fortes que servem de estímulo e viabilizam o curso técnico integrado é a

- União do grupo, tudo o que faz tem a participação dos pais, alunos, professores e funcionários para que os alunos saiam com formação para exercer na prática (Gestora I);
- A força de vontade dos pais, dos alunos e dos professores, onde mostram a importância desse curso (Gestora II);
- É uma escola do campo, com boa estrutura, com amplo espaço, uma localização geográfica muito boa. Temos tudo para contemplar o currículo do curso. [...] O desejo dos pais em que os filhos estudem num curso de qualidade e que consigam estar capacitados e permaneçam no campo, também, soma muito. Na verdade este curso é de excelente relevância, mas, ainda tem pontos que poderiam ser melhorados (Gestora III).

Para os professores os pontos fortes que servem como estímulo para que os profissionais continuem acreditando e estimulados a lutar é a força,

- O empenho da comunidade escolar excepcional mais ainda o empenho dos órgãos competentes (Professora I);
- Não vejo possibilidades, pois, a proposta do projeto é maravilhosa, mas no papel, na prática é impossível, uma vez que não temos o suporte devido que esperamos do Estado (Professora II);
- Que o aluno permaneça na sua propriedade e consiga trabalhar com os pais sem sair do campo (Professora III);
- Incentivo do governo, vontade, comprometimento, para a melhoria da educação (Professor V).

Os alunos apontam como pontos fortes o

- Local calmo, livre de violência, com boa infraestrutura e ótimos profissionais de ensino (Aluno I);
- A escola Cafenorte é uma instituição comprometida com o aprendizado dos alunos (Aluno II);
- É uma escola boa (Aluno III);
- Todos atendem os alunos com a atenção necessária (Aluno IV).

Os conselheiros da escola Cafenorte (2014), afirmam que da forma que está organizada, com os recursos que tem à disposição, a escola consegue preparar os alunos para o trabalho, para prosseguir nos estudos posteriores e para a cidadania. “A escola possui meios tanto tecnológico como humano capacitados e de qualidade para preparar o aluno para o mercado de trabalho e como cidadão consciente dos seus direitos e deveres” (Conselheiro III).

Percebe-se um comprometimento entre gestores, professores, técnicos, alunos e pais; um clima amistoso, hospitaleiro, acolhedor; pais, alunos e professores envolvidos na realização de eventos e na efetivação dos projetos da escola; a escola passou por reformas na rede física e está situada em área estratégica onde convergem as comunidades circunvizinhas, bem como é proprietária de uma área ampla, considerando a área destinada para as escolas públicas no campo.

Acredito que são essas as situações que ofuscam outra realidade que os entrevistados não relataram: falta de laboratórios para pesquisa e experimentos; falta de uma política pública de custeio e comércio para que o jovem que opte em permanecer no campo possa produzir e comercializar o excedente; formação para os profissionais que atuam na Educação do Campo; ausência de políticas públicas de redistribuição e posse de terra para, casa própria e às tecnologias da comunicação.

A professora II retrata a realidade da escola ao afirmar que o projeto de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio construído pela comunidade escolar, e o PEE/MT (2006 – 2016) sinalizam para uma demanda real e para o suporte necessário para sua efetivação como política pública do Estado em parceria com o Ministério da Educação. Porém faltou aos órgãos citados materializar a infraestrutura necessária para a implementação do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como Objetivo Geral analisar a organização administrativa e pedagógica numa escola de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no/do campo (Escola Estadual Cafenorte, Colíder/MT), bem como se efetivam os princípios do Ensino Médio Integrado e os princípios da Educação do Campo. E como objetivos específicos: Identificar a proposta de ensino técnico integrado ao ensino médio nos documentos oficiais da Escola e nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, nos documentos oficiais do Ministério da Educação, no Plano Nacional de Educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996; identificar o percurso histórico na construção da modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio nas leis orgânicas nacionais e do Estado de Mato Grosso; identificar junto aos sujeitos sociais (alunos, professores, gestores e pais) as expectativas do curso de Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio, as fragilidades, a construção do currículo de forma a integrar conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos, as razões de optar pela modalidade e a satisfação ou não dos alunos concluintes em 2014.

Para compreender o caso da Escola Estadual Cafenorte, o processo de implantação do EPIEM com o curso Técnico em Administração Rural, a pesquisa ancorou-se em uma abordagem qualitativa, tendo sido desenvolvida com a seguinte dinâmica: Primeiramente efetuamos revisão teórica acerca dos princípios que atravessam a integração entre a educação profissional técnica de nível médio a partir dos clássicos objetivando compreender os princípios da Escola Unitária, da Formação Politécnica e Omnilateral; também identificamos a legislação relativa ao projeto de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, sua implantação no âmbito da rede estadual de ensino, bem como os princípios que sustentam, identificam a Educação do Campo como contraponto ao projeto de educação do capital. O segundo desdobramento enfocou a implantação da proposta do EPIEM na Escola Cafenorte, a organização do projeto político pedagógico, do projeto de curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural, as condições de apropriação da concepção e princípios da proposta pelos profissionais da instituição, as expectativas ao iniciar o curso e o grau de satisfação ao concluir, bem como os limites e as possibilidades em efetivar a proposta.

Tendo em vista os princípios que sustentam o EPIEM e a Educação do Campo, partimos da perspectiva de que existem dois projetos de educação/escola, que se contrapõem.

Um de perspectiva progressista, dinâmico, aberto às mudanças, construído com a participação da comunidade escolar e seu entorno. Outro de perspectiva positivista, taylorista/fordista, impositivo, com fim em si mesmo, com objetivo de reproduzir valores para manutenção da sociedade dividida em classes.

Buscamos centrar nossa discussão, também, no processo histórico de luta dos educadores progressistas que tiveram papel fundamental nos debates para que a concepção da escola unitária, politécnica e de formação Omnilateral fosse contemplada na Constituição Federal de 1988, na LDBN/96, bem como na substituição do Decreto 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, que possibilitou a oferta do EPIEM como alternativa ao modelo de formação até então vigente. Procuramos destacar a concepção de escola integrada, tendo o trabalho como princípio educativo, com base na escola unitária proposta por Gramsci e reiterada nos estudos de Saviani, Ciavatta, Ramos e Frigotto, Nosella, entre outros.

Ao término deste trabalho, sem ter a pretensão de esgotar a discussão, algumas considerações podem ser feitas. Primeiramente ter a clareza de que, no Brasil, existem dois projetos de educação: um destinado aos que vivem do trabalho, com terminalidade prevista com a conclusão do ensino médio e outro, apenas para os que vivem da exploração do trabalho de outros seres humanos, com objetivo de formação científica e para prosseguir nos estudos.

No Campo, não foi diferente, o mesmo teve seu projeto de educação postergado. E, quando lembrado, era na condição de formar mão de obra qualificada para atender os avanços tecnológicos do capital e/ou para impedir o êxodo rural e, conseqüentemente a grande aglomeração de desempregados, despossuídos, vivendo à margem dos centros urbanos e do acesso à moradia, educação, saúde e segurança. A preocupação era com a segurança da burguesia e não com a situação de precariedade a que a grande maioria dos migrantes estava submetida.

A escola, “nos últimos cento e cinquenta anos” (MÉSZÁROS, 2008, P. 35), esteve a serviço do capital: preparando mão de obra para os diferentes postos de trabalho; disseminando valores de obediência, submissão à hierarquia e adaptação às novas condições de vida e trabalho, ou seja, adestrar o trabalhador para adaptar-se às ações repetitivas e de exclusão. A educação além de servir ao capital com formação de mão de obra, também, contribui para a perpetuação dos valores que legitimam a divisão da sociedade em classes.

Como contraponto à escola dualista surgem algumas iniciativas, protagonizadas pelos educadores socialistas russos, entre os quais Krupskaja, Pistrak e Makarenko que concebem o trabalho como elemento fundamental para a construção da proposta de formação omnilateral e politécnica ou, formação integral, bem como do italiano Antônio Gramsci que defende a construção de uma escola de base unitária e de qualidade, para todos.

No Brasil, são protagonistas, do projeto de educação que objetiva a construção da escola de base unitária e de formação politécnica e omnilateral, os educadores progressistas: Frigotto, Ciavatta, Ramos, Nosella e Saviani, que defendem a inclusão na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, dos princípios da escola humanista e de formação integral, pública, laica, de qualidade, para todos. Bem como protagonizaram a publicação do Decreto 5.154/2004 em substituição do Decreto 2.208/97

Com a redemocratização do Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, abre a possibilidade para a criação de legislação complementar nos Estados da Federação, com o objetivo de criar e organizar a gestão das escolas, a partir dos princípios democráticos, bem como organizar a proposta política pedagógica a partir dos ciclos de formação humana; o currículo de forma a integrar conhecimentos da base comum com os da base específica; a avaliação de maneira a superar a velha concepção de classificação e exclusão.

A promulgação do decreto 5.154/2004, pelo Presidente da República, tem importância histórica para os movimentos sociais comprometidos com a emancipação dos trabalhadores e para os educadores comprometidos com outro projeto de educação, que supere o projeto do capital. Importância essa não só pelo fato de anular o Decreto nº 2.208/1997, mas, como um instrumento legal que determina ser possível construir, nas escolas da rede pública, uma proposta curricular que integre conhecimentos de base comum e de base específica em uma mesma instituição, com matrícula única e com currículo integrado.

Considero o Decreto 5.154/2004, marco que divide dois momentos na história da educação. Ou seja, historicamente o projeto de educação pensado pelas elites burguesas, nunca esteve a favor do filho do trabalhador. O que o projeto do capital propagou, disseminou foram valores hierárquicos por meio da gestão escolar que descentraliza responsabilidades; relação de subordinação nas salas de aula em que o professor é quem sabe e determina as ações e os alunos apenas são coadjuvantes; todos os setores da escola orquestram valores de silêncio e

acomodação, inibindo qualquer atitude de descontentamento ou crítica à estrutura imposta por setores internos e externos.

Organizar a proposta pedagógica e curricular a partir do eixo estruturante trabalho, conhecimento e cultura, significa proporcionar ao ensino médio a possibilidade conceber o trabalho como princípio educativo, como princípio de que o homem se diferencia dos demais animais pela capacidade de produzir e reproduzir para si e para a natureza, para os demais seres da natureza. Bem como conceber a ciência como criação e sistematização de possibilidades de reorganizar o trabalho, a produção, os conhecimentos e a tecnologia de produção. “Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (BRASIL, 2007, p. 44). Ou seja, a ciência como conhecimento “conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos” (BRASIL, 2007, p. 44). Nesta perspectiva a cultura é entendida como norma de comportamento dos indivíduos, bem como expressão da organização político-econômica dessa sociedade.

Para Frigotto e Ciavatta (2012) conceber o trabalho como princípio educativo significa “recuperar toda a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integral” (p. 753). Significa proporcionar escola única, de qualidade, para todos; com formação para domínio dos princípios da ciência e das técnicas de trabalho; com capacidade crítica para compreender os princípios da organização social e posicionar-se frente às diferentes situações de exploração e injustiças, bem como apontar alternativas para superar a segmentação social, as injustiças e a submissão.

Para o Documento Base (BRASIL, 2007), “considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la” (p. 45).

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, através das Orientações Curriculares da Educação Básica (2010), faz críticas à concepção taylorista/fordista de educação, ainda presente na maioria das escolas da rede pública estadual e, sinaliza para a construção de outra proposta de educação/escola. Faz referência à escola unitária de Gramsci; à organização curricular a partir da realidade atual, presente na proposta de educação

protagonizada por Pistrak; à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio a partir dos princípios de formação omnilateral e politécnica de Marx; bem como recomenda que a proposta política pedagógica da escola seja construída com a participação de toda a comunidade escolar e que tenha como ponto de partida o comprometimento com as demandas regionais.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) afirmam que a Educação do Campo se diferencia por objetivar ir além da escola. Ou seja, o projeto protagonizado pelos educadores comprometidos com a Educação do Campo, além de comprometer-se com o processo de formação humana, objetiva formar para a cidadania, proporcionar base para que o aluno tenha capacidade para intervir na realidade atual e construir uma sociedade mais justa e humanamente mais plena.

Entre as propostas para a construção do currículo, que atenda os princípios da Educação do Campo e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é recomendada a obra *Escola do Trabalho*, do educador russo, Moisey M. Pistrak. O educador afirma ser possível construir o currículo a partir de temas que dão significado a situação atual, o que o autor chama de Complexo.

Marx, reconhecido por seu comprometimento com a educação da classe trabalhadora, afirma que a educação da classe trabalhadora deve estar vinculada ao trabalho socialmente produtivo, bem como formação corporal e intelectual. Ou seja, Marx entendia que a instituição educativa tem o compromisso de proporcionar educação intelectual e corporal, bem como “educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria” (GADOTTI, 2002, p. 132).

Nesta perspectiva entendemos a grande contribuição de Marx para com a formação para o trabalho, para o domínio dos princípios da organização social e da tecnologia, do trabalho como princípio educativo, bem como a formação integral do ser humano. Pressupostos presentes nos princípios da Educação do Campo e nos princípios da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Os grandes protagonistas do projeto de Educação do Campo são os movimentos sociais do campo que unidos aos movimentos sociais urbanos, pressionaram os órgãos responsáveis pela elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao afirmar que a educação é direito de todos e objetiva o pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como seu preparo para a cidadania, para o trabalho e para efetivar as transformações que

se fazem necessárias, entre as quais a Reforma Agrária, a redistribuição da renda e a ressignificação dos poderes institucionalizados.

Os movimentos sociais do campo, bem como os educadores comprometidos com outro projeto de educação escolar para contrapor o projeto protagonizado pelo capital, identificam uma série de ausências e limitações que pressionam o homem do campo a buscar melhores condições de vida e trabalho na cidade.

Entre as limitações destacam-se a precária estrutura física a que estão submetidas a maioria das escolas do campo, bem como a política de fechamento das escolas, protagonizada por instituições públicas que deveriam construir escolas e proporcionar condições de funcionamento. Já que a escola, para o trabalhador de campo, é uma importante referência, pois é na escola que ocorrem as reuniões do sindicato, da cooperativa, da associação de produtores e criadores, das pastorais, as novenas, os dias de vacinas, bem como encontros festivos e comemorativos. Além de ser a escola o centro de referência na formação para a cultura e preparação da juventude trabalhadora para prosseguir nos estudos e para o domínio das tecnologias de produção.

Outra limitação é a falta de políticas públicas de formação inicial e continuada para profissionais que atuam nas escolas do campo, bem como material pedagógico, laboratórios para pesquisa, quadras poliesportivas, bem como financiamento para projetos que objetivam apresentar alternativas para o homem do campo permanecer e viver da produção do campo.

A Secretaria de Estado de Educação reconhece que o ainda é desafio “viabilizar, para todos os alunos, o acesso à ciência, cultura e tecnologia capacitando-os para a vida social e produtiva, sem render-se à seletividade” (MATO GROSSO, 2010, p. 70). Ou seja, o desafio é superar a dualidade, construindo uma proposta com concepção e conteúdos que oportunize os alunos reconhecer a realidade atual, bem como a interlocução entre teoria e prática, entre educação e trabalho, escola e vida social.

Para Ciavatta (2005) a lei trouxe a possibilidade da construção de outra proposta de escola, mas não garante a formação e nem a adesão por parte da gestão, dos professores e dos alunos com as possíveis transformações na escola e conseqüentemente na sociedade. Ou seja, faz-se necessário a construção de políticas públicas de formação na perspectiva da democratização da escola e seus protagonistas, bem como de auto-organização dos alunos.

Para a Escola Estadual Cafenorte entre os desafios estão a efetivação das políticas públicas de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na escola do campo, bem como instalar, equipar e manter laboratórios de ciências da natureza, ciências humanas e sociais, de informática, de comunicação e linguagem e equipamento multimídia para as escolas do campo.

A Escola Cafenorte passou por reforma e ampliação na rede física, reforma e pintura na cozinha, salas para aula, banheiros, sala para os professores. Situação que levou alguns profissionais e alunos afirmar que a escola tem uma estrutura muito boa. Bem como a escola está situada num entroncamento, ponto estratégico para acesso das comunidades circunvizinhas que dependem do transporte escolar para ter acesso à Escola, daí a afirmação de que a localização geográfica da escola é muito boa. A afirmação de que a Escola dispõe de amplo espaço físico, refere-se ao lote em que a mesma está situada que possibilita a realização de algumas atividades de horta e fruticultura.

A rede elétrica que alimenta a escola não atende à demanda. Prova disso são os climatizadores que estão em um depósito nas dependências da escola desde o ano de 2009, aguardando reforma na rede, para que os aparelhos sejam instalados.

As reuniões com os pais, as apresentações culturais, reuniões com os alunos são realizadas na quadra de esportes de maneira improvisada, pois a mesma não dispõe de arquibancadas e nem de palco. Ou seja, a Escola não dispõe de espaço destinado às apresentações culturais e nem para acolher a comunidade, visto que o espaço da escola é referência para a comunidade, na Escola acontecem reuniões das pastorais, das agentes de saúde, da associação dos produtores, casamentos, campanhas de vacinação, entre outras.

O documento das OCs/MT (2010) reforça a democratização da escola e determina que a Proposta Político Pedagógica seja construída em comunhão com a comunidade escolar e seu entorno, bem como abre a possibilidade da oferta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, inclusive integrando conhecimentos gerais e conhecimentos específicos da área técnica. A partir da observação e dos questionários que fizemos na escola com os profissionais e os alunos, constatamos que existe um avanço em direção da proposta das OCs/MT. Existe esforço e vontade por parte da comunidade escolar e seu entorno, mas a proposta necessita atender, superar algumas demandas para que tenha êxito. Entre as demandas a serem atendidas estão espaço físico acolhedor com refeitório e alojamentos para que os alunos possam permanecer

durante o dia na Instituição, já que o Curso é em tempo integral; laboratório específico para atender as demandas do curso técnico em desenvolvimento; custeio para visitas técnicas e trocas de experiências.

Outra situação que necessita ser revista na Escola Cafenorte é o momento destinado à formação continuada dos profissionais de educação. O fato do Projeto Sala de Educador acontecer em lugares separados com grupos separados, compromete os princípios da Educação do Campo e do Ensino Médio Integrado. Princípios estes de construção coletiva, formação unitária, proposta integrada, avaliação coletiva. Vejo que seja interessante repensar a metodologia utilizada no desenvolvimento do Projeto Sala de Educador, bem como intensificar estudo aos princípios da Educação do Campo e do Ensino Técnico Integrado à Educação Profissional.

Moura, Garcia e Ramos (2007), afirmam que a “sobrecarga dos professores e indisponibilidade de espaço e tempo para atividades coletivas – nos leva à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente”. Segundo os autores, “faz-se necessário uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presentes” (BRASIL, 2007, p. 54).

O êxito na efetivação da proposta de Educação Profissional em Administração Rural Integrada ao Ensino Médio perpassa pela escola e necessita ir além da vontade da comunidade escolar e seu entorno. Ou seja,

[...] a primeira providência para se implantar o ensino médio integrado é a geração de tempos e espaços docentes para a realização de atividades coletivas. Por vezes, pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com coletivos externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema. [...] Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas é também profícuo. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível na sua escola (BRASIL, 2007, p. 54).

Camini (2009, p. 49), afirma que “apenas um curso de formação de educadores não dá conta de mudar as práticas escolares; tão pouco de modificar a visão de mundo dos professores”. Continua Camini, faz-se necessário proporcionar “uma base teórica, desde o ensino fundamental, que dê ao aluno as ferramentas necessárias para que ele mesmo possa construir o seu pensar” (p. 49).

## Ainda segundo Camini

Historicamente, vemos a negação desta educação à classe trabalhadora, materializada no controle que os sujeitos do capital exercem, através do estado, sobre a elaboração do currículo, da avaliação e da organização do trabalho escolar e pedagógico e, ainda pela pobreza dos recursos didáticos e das bibliotecas das escolas destinadas às camadas populares (2009, p. 49).

O capital impõe um projeto já pronto e se apropria de estratégias, muitas vezes ocultas à percepção as vítimas, que simplesmente executam o que o sistema determina, sem problematizar, identificar as possíveis consequências e nem a quem interessa. Entre as estratégias estão a fragmentação, a exclusão, a classificação e a precarização tanto dos recursos materiais de apoio aos alunos e profissionais, como de material de pesquisa, espaço e tempo para formação continuada, bem como de respeito às iniciativas da comunidade quando esta se mostra comprometida com o projeto da classe trabalhadora.

Percebe-se a preocupação de alguns dos profissionais da Escola com as dificuldades que os trabalhadores do Campo estão se submetendo/enfrentando para sobreviver de seu trabalho como meeiro, motorista, vaqueiro e/ou pequeno proprietário. O que pode ser um bom começo, mas para que tenha êxito faz-se necessário comprometimento entre o projeto da Escola e o projeto da Comunidade, e estes com o projeto de Sociedade. Faz-se necessário que seja intensificada a relação com sindicato, pastorais, associação de produtores, diretorias comunitárias presentes na comunidade Café Norte, partido (s) político (s) comprometidos com a causa do trabalhador, bem como com as instituições públicas de caráter assistencial e financiadoras de projetos e programas para os trabalhadores do campo.

Constatamos com os questionários que existe certa fragilização nos processos de aprofundamento da base teórica que sustenta a integração. Ou seja, os profissionais bem como os alunos e os pais desconhecem os princípios da escola unitária, da formação politécnica e Omnilateral. Princípios estes que fundamentam o EPIEM e a Educação do Campo. A pesquisa permitiu identificar a ausência de políticas públicas de financiamento, de infraestrutura e de formação dos profissionais, limitaram a efetivação da proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração Rural, bem como o projeto de formação na perspectiva de Educação do Campo.

A partir das observações e dos questionários que efetivamos na Escola Estadual Cafenorte a ideia que se tem é de que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso juntamente com representantes constituintes das diferentes instituições da sociedade se

esforçou para implantar na rede pública estadual o ensino médio na modalidade de integrado. Porém, a comunidade escolar está com dificuldade para a implementação da proposta, bem como demonstram não ter familiaridade com os princípios que dão sustentação a proposta.

A gestão da Escola Cafenorte afirma que o CEFAPRO se esforçou para socializar a proposta com o objetivo de construir o currículo a partir da pesquisa sócio antropológica, conforme o documento das OCs/MT (2010). A partir das falas das gestoras conclui-se que faz necessário estudo para conhecer/entender o significado dos conceitos: temas atuais, politecnia, formação omnilateral, escola unitária, Educação do Campo, Escola do Trabalho. Conceitos estes que fundamentam o projeto de educação/escola antagônico ao projeto de educação/escola imposto pelo capital.

Para que o projeto da Educação do Campo na modalidade do integrado na Escola Cafenorte se efetive, faz-se necessário superar algumas fragilidades, entre as quais destacamos: a) Grande rotatividade dos profissionais, principalmente do ensino médio profissionalizante; b) Falta de professores com formação específica para atuar na Educação do Campo e no Ensino Médio Integrado; c) Além da rotatividade do professor integralizador, não temos profissionais com formação e/ou que se disponibilizam a exercer tal atividade; d) A concepção de escola unitária, formação Omnilateral e escola humanista ainda é tabu para a escola em estudo; e) A participação da comunidade nas decisões e construção da proposta pedagógica e administrativa da escola ainda é muito restrita; f) Disciplinas como reforma Agrária, agroecologia e economia solidária ainda não fazem parte da matriz curricular do curso Educação Profissional em Administração Rural da Escola; g) A participação dos alunos nas decisões da Escola está restrita à representação no Conselho Consultivo e Deliberativo, pois, ainda não foi criado o Grêmio Estudantil e não identificamos registros em que os alunos tomaram a iniciativa de criar algum fato para discutir, encaminhar, sugerir, cobrar algo referente a vida escolar e/ou a comunidade como um todo; h) A Escola organiza a matriz curricular de modo que predomina a separação entre as disciplinas tanto entre as da base comum como as de base comum com a parte específica do profissionalizante.

Existe a possibilidade de construir outro projeto de educação/escola como contraponto ao projeto imposto pelo capital. Para isso faz-se necessário identificar, compreender que existem projetos antagônicos de educação/escola. Um projeto que limita, submete, pré-determinado, pensado por representantes de uma elite externa que elaboram a proposta de educação/escola alheia aos interesses e demandas do trabalhador. Projeto este que hipoteca a

vida do estudante, por meio de um currículo determinado pelas instâncias administrativas, imbricado por valores ocultos com o objetivo de perpetuar a segmentação social.

Outro projeto de educação/escola, sociedade, em construção, protagonizado pelos outros, os de baixo, que Arroyo (2014), os nomeia como “os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos” (p. 9).

É a partir deste outro projeto, que contrapõe ao projeto do capital, protagonizado por Marx e Engels e, posteriormente pelos educadores russos após a Revolução de 1917, onde destacamos Pistrak com a Escola do Trabalho; na Itália, o destaque é para Gramsci, idealizador da Escola Unitária; no Brasil, destacamos Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, Arroyo, Freitas, Nosella, Caldart, Ribeiro, Vendramini, Machado. Cada um em sua especificidade, mas em comum o projeto de escola humanista, unitária, politécnica, omnilateral, de qualidade, para todos. Uma escola pública, laica que concebe o trabalho como princípio educativo, a ciência como caminho para o conhecimento dos princípios da organização social, política e econômica e a cultura como criadora de normas e valores.

Os educadores brasileiros, denominados de progressistas, citados nesta dissertação, foram/são fundamentais na defesa de outro projeto de educação/escola presentes quando da discussão e elaboração da Constituinte de 1987, na Constituição Federal de 1988, na LDBN de 1996.

São estes documentos que legitimam a construção de outra proposta para superar a proposta da escola bancária, binária, taylorista/fordista, de base positivista e com fim em si mesmo e/ou a serviço da classe dominante. A partir destes documentos os Estados elaboram as leis complementares que vão regulamentar a gestão, as modalidades de educação com seus respectivos currículos, os Planos Estaduais e as Orientações Curriculares Estaduais.

No caso do Estado de Mato Grosso percebe-se um comprometimento Legal/Jurídico da Secretaria de Estado de Educação com o processo de construção da democratização da gestão e abre a possibilidade que a proposta político pedagógica da escola seja construída coletivamente, bem como o reconhecimento das especificidades e modalidades de Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, por meio de Orientações Curriculares específicas para cada modalidade.

No ano de 2010 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da publicação das OCs/MT (2010), oficializa a possibilidade das escolas de ensino médio optar pela modalidade do técnico integrado; publica o documento das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais e realiza seletivos para contemplar com professores formadores todos os CEFAPROS, que vão acompanhar as especificidades/modalidades em cada unidade escolar.

Outro avanço, no Estado de Mato Grosso, é a publicação do Plano Estadual de Educação (2006 – 2016) que dedica Capítulo específico para modalidade de Educação do Campo. Onde o Estado se compromete com o transporte escolar, infraestrutura, biblioteca e laboratórios, bem como alojamento para os profissionais das escolas do Campo.

Com base na Constituição Federal/1988 e na LDBN/1996, o Estado de Mato Grosso publica a Lei nº 7.040, de 1º de Outubro de 1998, que regulamenta a gestão democrática nas escolas públicas estaduais no estado de Mato Grosso, instituindo a escolha dos gestores das escolas por meio de eleições livres e democráticas. Também possibilita que as escolas tenham autonomia para a elaboração da proposta político pedagógica e a gestão dos recursos financeiros repassados aos Conselhos Deliberativos Escolares, desde que respeitadas as normas estabelecidas pelo órgão central.

Outro marco significativo na educação do Estado de Mato Grosso é a publicação das Orientações Curriculares da Educação Básica (MT/2010) que além de reconhecer as modalidades/diversidades, se compromete em superar a velha escola dualista, bancária de base fordista/taylorista. Para isso recomenda que a proposta político pedagógica das escolas seja construída a partir da concepção de educação/escola humanista

Objetivos estes perseguidos pelos profissionais de educação da rede pública do Estado de Mato Grosso, por meio das lutas protagonizadas pelo Sindicato da Categoria, de modo especial quando das paralizações e declarações de estado de greve.

Vejo que o Projeto de Formação Continuada dos Profissionais de Educação proporcionada por meio do Projeto Sala de Educador é a grande oportunidade proporcionada aos profissionais de educação realizar reflexões, problematizações, e efetivar estudos para conhecer os princípios da Escola do Trabalho de Pistrak, do EPIEM e da Educação do Campo, bem como os documentos oficiais que sustentam legalmente esta proposta que está em construção no Estado de Mato Grosso. Poderão ser estudados temas como:

Interdisciplinaridade; currículo integrado; escola humanista; avaliação processual e formativa; formação Omnilateral e politécnica; escola unitária; cooperativismo; agroecologia; reforma agrária; Educação do Campo; movimentos sociais; economia solidária; juventude do campo; perspectivas econômicas para a juventude do campo. Ou seja, na formação continuada dos profissionais da educação poderão ser problematizados assuntos específicos para a Educação do Campo e para a educação profissional integrada ao ensino médio. Visto que estas especificidades não fizeram parte da matriz curricular da graduação dos profissionais que hoje protagonizam o projeto da Escola.

Percebo como forças e que podem ajudar a escola a prosseguir com o projeto de Educação do Campo da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, entre outros aspectos: a) Determinação da gestão, dos técnicos, dos alunos e alguns professores em fazer com que o projeto se efetive; b) A preocupação da comunidade escolar e seu entorno em oportunizar educação escolar no campo; c) A visão da gestão, do Conselho Deliberativo e Consultivo Escolar, bem como dos técnicos e alguns profissionais em incentivar a comunidade em lutar por melhorias na Escola e na Comunidade como um todo; d) A luta por transporte escolar dos alunos e dos profissionais, o comprometimento com a formação continuada, a valorização do espaço escolar como referência para a comunidade, o intercâmbio entre as unidades escolares do campo; e) O acesso a bibliografias que tratam da possibilidade de outro projeto de educação/escola que contrapõe o projeto do capital; f) A UNEMAT com o programa de graduação em Educação do Campo e com o programa de Mestrado em Educação do Campo e Diversidade.

Concluimos que existe um comprometimento, uma vontade, uma luta de toda a comunidade escolar em construir um projeto de educação que prepare para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania, a partir de um currículo que integra formação geral e formação profissional, como contraponto ao projeto hegemônico do capital. Ou seja, a Escola objetiva preparar alunos para atender as demandas profissionais, bem como formar cidadãos com capacidade para posicionar-se frente à realidade atual e criar alternativas para que o projeto de Reforma Agrária, o cooperativismo e a socioeconomia solidária se efetivem, também, para os que pretendem viver da agricultura familiar.

Ou seja, existe uma escola no campo com estrutura para funcionar, com alunos, professores, gestores, técnicos com vontade e comprometidos, que estudam, trabalham, sonham, criam expectativas e torcem, lutam para sua efetivação. Por outro lado existe a

inoperância de políticas públicas que por razões diversas não dão conta de acompanhar as expectativas, demandas da Escola.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BASSO, Nelci Salete; GROSSI, Geraldo; GROSSI, Jane Suely; GHIORZI, Carla Silbene. **Educação Profissional - Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/eucacao-profissional-ensino-medio-integrado/76947/>  
Acesso em 07/07/ 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 12 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e da outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 16 de julho de 1990, p. 13563. Retificada no **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 27 de agosto de 1990, p. 18551.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 30 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 11.741, de 16 de julho de 1948. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 17 de julho de 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1 (Ed. extra). Brasília, de 26 de junho de 2014, p. 1-7.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, de 26 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, de 18 de abril de 1997.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, de 05 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 9 de abril de 2002. p. 32.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 21 de setembro de 2012, p. 22.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 29 de abril de 2008. p. 25-26.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 31 de janeiro de 2012. p. 20.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer do CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 25 de junho de 2012. p. 7.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer do CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 4 de setembro de 2012. p. 98.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Seção 1. Brasília, de 9 de setembro de 2012. p. 98.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **CADERNO SECAD 2 - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: SECAD, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/Setec, nov. 2007d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Referenciais para uma política nacional de educação do campo: **Caderno de Subsídios**. (Coord.) RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. 2ª ed. Brasília; MEC/Secad, 2005.

CARLI, Serlene Ana De; SIQUEIRA, Euzemar F. L. **Formação Continuada de Educadores das Escolas do Campo no Polo de Primavera do Leste – MT**. Disponível: <http://educacaodocampopb.xpg.uol.com.br/IIEPPECPB2013/GT%20-%206/11.pdf>. Acesso em 17/05/2015.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria. Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por Uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante na Fronteira de Uma Nova Escola**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

DAGMAR, M. L. Z. Breves anotações sobre a história do Ensino Médio no Brasil e a Reforma dos anos 1990. In: PROGRAMA de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.). **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Josimar Miranda. Projeto Político-Pedagógico – Autonomia da Escola e Comprometimento na Gestão Participativa. In: RAMOS, Marise Nogueira; FERREIRA, Josimar Miranda; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Ema Maria dos Santos; COSTA, Teresinha Maria da; MILDNER, Telma; FERNANDES, Suelme E. **Currículo e Avaliação no Ensino Médio**. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e Seus Municípios**. Editora Buriti, Secretaria de Estado de Educação, Cuiabá, MT. 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por Uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Monçano. **Contribuições ao Estudo do Campesinato Brasileiro**. Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. 1979-1999. Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de Doutorado).

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. 3ª Ed. São Paulo: Artmed Editora S. A., 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos. **Materialismo Histórico Dialético**. In: I Seminário de Pesquisa do Setor de Educação do MST, 2008, Luziânia. Anais do I Seminário de Pesquisa MST. Brasília: MST, 2008.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos de. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Disponível em <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromenstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=Educa%C3%A7%C3%A3o+Profissional+e+Desenvolvimento1>. Acesso em 29 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: Concepções e Materialidade**. Rio de Janeiro: Texto impresso. 2012.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. O Ensino Médio Público Universalizado e de Qualidade não Interessa Política e Economicamente à Burguesia Brasileira. In: **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Organização e edição: Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA: Boletim da Educação – Edição Especial, Número 11 – São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 2ª Ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho, 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2008**. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2008/indic\\_sociais2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2008/indic_sociais2008.pdf). Acesso em 15/05/2015.

KONDER, Leandro. **A Construção da Proposta Pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **Reflexões Sobre a Legislação de Educação Durante a Ditadura Militar**. Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, nº 36, 2009 Disponível em <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao36/materia01/texto01.pdf>

LEMME, Paschoal. **Memórias de um Educador**. 5v. 2 ed. Brasília: INEP, 2004.

LODI, Lucia Helena. **Ética e Cidadania: construindo valores na Escola e na Sociedade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003, P. 8.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Um Projeto Político-Pedagógico para a Escola do Campo**. Disponível em: [http://www.researchgate.net/publication/242199204\\_Um\\_projeto\\_politico-pedaggico\\_para\\_a\\_escola\\_do\\_campo](http://www.researchgate.net/publication/242199204_Um_projeto_politico-pedaggico_para_a_escola_do_campo). Acesso em 05/07/2015.

\_\_\_\_\_, Ilma Ferreira. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Campinas. Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_, Ilma Ferreira. VENDRAMINI, Célia Regina. **Políticas Públicas e Educação do Campo: da Necessidade aos Limites**. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779>. Acesso em 28/07/2015.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. 2ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_, Lucília. Concepção de Escola, de Escola Unitária e de Politecnia. In: **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Organização e edição: Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA: Boletim da Educação – Edição Especial, Número 11 – São Paulo, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco; Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. Viggiani. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. São Paulo, Moraes/Edu. Editora da PUC, 1989.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: Defanti, 2010.

\_\_\_\_\_. **Regras de Organização pedagógica: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. SEDUC/MT, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.111, de 6 de junho de 2014. Dispõe sobre a revisão do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. **Diário Oficial [do Estado do Mato]**. Cuiabá, de 06 de Junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 126/2003-CEE/MT. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Diário Oficial [do Estado do Mato]**. Cuiabá, de 12 de agosto de 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação 2006 – 2016 e dá outras providências. **Diário Oficial [do Estado do Mato]**. Cuiabá, de 10 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT. Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso. **Diário Oficial [do Estado do Mato]**. Cuiabá, de 24 de julho de 2013.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1. São Paulo: Abril, Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_, István. **Marx e a Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril/2011. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: Em Busca do Princípio Pedagógico**. Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE-SP (27/08/2009) e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e Educação, promovido pela FAE/NETE da UFMG/BH (28/08/2009). O mesmo texto foi apresentado no Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio, a convite do Ministério da Educação, Brasília, 23 de set. 2009.

\_\_\_\_\_, Paolo. **Educação Tradicional e Educação Moderna: Debatendo com Saviani**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 8, n. 23, p. 106-135, abr. 1986.

OLIVEIRA, Ramon. **As Novas Singularidades do Capitalismo e a Possibilidade da Escola Unitária**. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) Acesso em 05 de abril de 2015.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PACHECO, Eliezer (Organizador). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Moderna: São Paulo, 2012.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: A Mercantilização da Terra e da Escola**. (Tese de Doutorado). PPGEDU/UFRGS. 2009.

\_\_\_\_\_, Odimar João. **O Processo de Esvaziamento do Campo Entre os Jovens Camponeses: Os Desafios Colocados à Escola**. Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: Multitemática. Ano IX, nº 16 (jul./dez. 2011), Cáceres: Unemat Editora.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Educação Profissional**. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Daniel Arão Reis (trad.). São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda, 2008.

PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza. **A Relação Entre Conteúdo e Forma Nas Políticas de Educação Profissional Referendadas no Projeto de Ensino Médio Integrado**. 2011, 136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) UFPA. Belém – Pará, 2011.

REGATIERE, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios da Integração**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_, Marise Nogueira. Ensino Médio ao Longo do Século XX: Um Projeto Inacabado. In: **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Organização e edição: Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA: Edição Especial, Número 11, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: RAMOS, Marise Nogueira; FERREIRA, Josimar Miranda; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Ema Maria dos Santos; COSTA, Teresinha Maria da; MILDNER, Telma; FERNANDES, Suelme E. **Currículo e Avaliação no Ensino Médio**. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004.

RECK, Jair (Org.). **Novas Perspectivas Para a Educação do Campo, Contexto e Concepções**: (re) Significando a Aprendizagem e a Vida. Cuiabá- MT: Defanti, 2007

RODRIGUES, Romir. O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola**: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RUDIO, Franz Vitor. **Introdução ao Projeto de pesquisa Científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOARES, Rosimary Dore. A Concepção Socialista da Educação e os Atuais Paradigmas da Qualificação para o Trabalho: Notas Introdutórias. **Educação & Sociedade**. Ano XVIII, nº 58, julho/97. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n58/18n58a05.pdf>. Acessado em 07/06/2015.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA Jr., Justino de. **Marx e a Crítica da Educação**: Da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, Edison Antônio de. **O Poder na Fronteira**: hegemonia, conflitos e cultura no Norte de Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação**: Fundamentos Ontológicos e Históricos. Revista Brasileira de Educação v.12 nº 34 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Ministério da Saúde. Fundação Osvaldo Cruz. Politecnia da Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: Uma Relação Construída ao Longo da História. 2004. Disponível em: [http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao\\_do\\_Campo\\_e\\_Developolvimento\\_Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf). Acesso em 15/05/2015.

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo: Uma Contribuição ao Debate. In: VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). **Escola e Movimento Social: Experiências em Curso no Campo Brasileiro**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TESOURO, Luci L. L. Martins. Estratégias de Poder. **Coletânea de Nosso Tempo** – Departamento de História – ICHS/UFMT, Rondonópolis/MT, v. 1, n. 1, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1ª Ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

ZART, Laudemir Luiz; GITAHY, Leda. Articulação do Trabalho e da Educação do Campo: uma leitura sócio-histórica da construção de dois projetos distintos. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 19, n. 34, p. 121-130, jul./dez. 2010.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais Desdobramentos das Políticas dos Anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/05/2015.