

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

LUCIANE BITTENCOURT GOMES BATISTA DE OLIVEIRA

A CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE POLITECNIA PARA PENSAR A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO

Lages - SC

2013

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

LUCIANE BITTENCOURT GOMES BATISTA DE OLIVEIRA

A CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE POLITECNIA PARA PENSAR A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Netto Machado.

Lages - SC

2013



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“A CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE POLITECNIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO CAMPO”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/12/13

Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado (Orientadora) *Ana Maria Netto Machado*

Profa. Dra. Lucília Regina Souza Machado (Membro Externo UFMG - UNA) _____

Profa. Dra. Marilu Diez Lisboa (Membro do PPGE/UNIPLAC) *Marilu Diez Lisboa*

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (Membro do PPGE/UNIPLAC) *Geraldo Augusto Locks*

Profa. Dra. Vera Regina Roesler (Membro do PPGE/UNIPLAC-Suplente) *Vera Regina Roesler*

Marina Patrícia de Arruda

Profa. Dra. Marina Patrícia de Arruda
Coordenadora do PPGE
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
UNIPLAC

Luciane Bittencourt G. B. de Oliveira
Luciane Bittencourt Gomes Batista de Oliveira
Lages, Santa Catarina, dezembro de 2013.

Ficha Catalográfica

Oliveira, Luciane Bittencourt Gomes Batista de.

O48c A contribuição do conceito de politecnia para pensar a educação profissional do campo / Luciane Bittencourt Gomes Batista de Oliveira. --Lages (SC), 2013.

109f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Ana Maria Netto Machado.

Para Tania e Manoel.
Para Rafael, Renan e Rafaela.

AGRADECIMENTOS

Ana Maria Netto Machado, minha orientadora.

Lucília Regina de Souza Machado, Marilu Diez, Geraldo Augusto Locks e Vera Roesler, membros da banca.

Docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Colegas da turma 2012 do Mestrado em Educação.

Amigos do campus Avançado Urupema.

Estudantes do campus Avançado Urupema.

Rafael Batista de Oliveira, meu esposo e companheiro.

Renan e Rafaela, meus filhos.

Tania Bittencourt Gomes e Manoel Vieira Gomes, meus pais.

Todos os que colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho.

*Camponês: um camponês não tem casa,
nem dinheiro. Somente seus filhos
(Luis Alberto Ortiz, 8 anos, Dicionário
Casa de las estrellas: el universo contado
por los niños)*

GRÁFICO

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Biênio da Implantação do Campus Urupema | 26 |
|---|----|

QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Cursos FICs ofertados, vagas abertas, evasão e número de egressos..... | 26 |
| Quadro 2 - Evolução e Previsão da Expansão da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica..... | 31 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AITC - *Alliance International Terre Citoyenne*

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEFET-RJ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CNI - Confederação Nacional das Indústrias

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

FIC – Formação Inicial e Continuada

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PP - Projetos Pedagógicos

PPI - Projeto Político Pedagógico Institucional

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

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO

O contexto desencadeador desta pesquisa foi nossa inserção profissional, em 2011, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – campus Urupema (menor município brasileiro a receber este tipo de instituição educativa). A implementação resultou das recentes políticas de expansão da rede federal de educação profissional de nosso país. Foi a partir desse contexto que problematizamos a interiorização da educação profissional em municípios rurais e delimitamos a seguinte questão para este estudo: de que forma o conceito de politecnia pode auxiliar na construção de uma educação profissional que promova os direitos e a equidade para os povos de campo? A pesquisa teve como objetivo contribuir para a construção de uma conceituação de educação profissional capaz de promover formação humana integral para esses sujeitos. O nosso percurso metodológico buscou considerar os desafios e tensões dos processos educativos desde o local (campus Urupema como contexto problematizador), e avançar no debate geral, trazendo os conceitos de politecnia e de educação do campo, para compor o que designamos como *educação profissional do campo*. Recuperamos a origem da politecnia na Europa e as tentativas de implementação no Brasil, bem como o surgimento e desenvolvimento da vertente da educação do campo, via de regra restrita ainda à educação fundamental. A aposta da pesquisa foi a de fazer interagir esses dois conceitos, que se estabeleceram no Brasil por caminhos distanciados, com trajetórias, tempos, debates e desenvolvimentos independentes um do outro. A pesquisa trouxe à tona que ambos os conceitos foram motivados pelo mesmo tipo de relação injusta que historicamente vigorou na interface entre trabalho e educação, envolvendo movimentos reivindicatórios dos trabalhadores. A incidência do conceito de politecnia sobre o de educação do campo permitiu pensar a *educação profissional do campo*, libertando-a da tendência à formar para manter (aprisionar) no meio rural. Ao passo que o ideário da educação do campo pode servir de âncora para uma educação politécnica que considere a cultura, as tradições e os valores locais dos territórios onde venha a desenvolver-se. Consideramos que o atual momento brasileiro de expansão da educação profissional é favorável para a retomada da politecnia que, se articulada às contribuições da educação do campo, pode ter a sua aplicabilidade potenciada com relativa facilidade.

Palavras-chave: Educação Profissional. Politecnia. Educação do Campo. Educação Profissional do Campo.

ABSTRACT

The context which this research arose was our professional insertion, in 2011, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina – campus Urupema (the smallest Brazilian city with this kind of educational institute). The implantation was a result of the expansion process of the Vocational and Technological Education (EPT) that has been taking place in this education arena in our country. It was from this context on that we rendered problematic the interiorization of the professional education in rural districts and delimited the following main question of this study: how can the polytechnic concept help in the construction of a professional education that promotes the rural population's rights and equity? The present research aimed to contribute to the structure of a profession education concept able to promote an integral formation to these people. Our methodological trajectory aimed to consider the educational processes' challenges and tensions from the particular place (campus Urupema as the problematic context), to progress to the general debate, exploring the polytechnic and the rural education concepts in order to compose what we designated as *rural profession education*. We recovered the polytechnic origin in Europe and the efforts to its implementation in Brazil, and the rural education emerging and development, which is restricted to the basic education. The hypothesis of our search was to promote the interaction between these two concepts, which were established in Brazil by distinct trails, with independent trajectories, debates and developments. The present search discovered that both concepts were motivated by the same unjust historic relationship between the labor and education interface, involving workers' demanding movements. The influence of the polytechnic concept to the rural education allowed thinking about a rural professional education, liberating from the tendency to form in order to maintain people (capturing) in the rural areas. The rural education concept can be an anchor to a polytechnic education considering the culture, the traditions, and the local virtues to develop different territories. The present moment of the expansion of EPT in Brazil is extremely inclined to get back the polytechnic formation that, if articulated with the rural education's contributions, could have its applicability potentiated with relative easiness.

Key-words: Professional Education. Polytechnic. Rural Education. Rural Professional Education.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1. DE COMO A INSERÇÃO NO TRABALHO DETERMINOU A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA: CONTEXTO & TERRITÓRIO..... | 22 |
| 1.1 O território onde exerço meu trabalho como docente: Urupema, campo ou cidade? | 22 |
| 1.2. Novidade em Urupema! Nasce o IFSC: formação, mestres, doutores, biblioteca disponíveis para todos!..... | 24 |
| 1.3 O IFSC em Urupema faz parte de um sistema e políticas nacionais: processo de expansão e interiorização da Rede Federal de educação profissional e seus antecedentes..... | 30 |
| 1.4 A educação profissional no Brasil e os povos do campo..... | 33 |
| 1.5 Algumas considerações sobre a formação humana nos contextos de campo..... | 37 |
| 2. AS RELAÇÕES TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO..... | 41 |
| 2.1 A dimensão ontológica do trabalho..... | 41 |
| 2.2 A relação trabalho e capital..... | 43 |
| 2.3 O conceito de formação humana decorrente da perspectiva marxista | 46 |
| 2.4 Os modos de produção capitalista e suas influências na educação..... | 48 |
| 3. O CONCEITO DE POLITECNIA: UMA OPÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA..... | 53 |
| 3.1 A emergência da politecnia..... | 53 |
| 3.2 Das origens históricas do conceito de politecnia na Revolução Russa de 1917..... | 56 |
| 3.3 Conceituando politecnia..... | 61 |

| | |
|--|------------|
| 3.4 A recepção da perspectiva politécnica no Brasil..... | 69 |
| 4. APROXIMAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DE POLITECNIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 75 |
| 4.1 Aproximações entre os contextos e circunstâncias em que surgem no Brasil os debates sobre politecnia e educação do campo..... | 75 |
| 4.2 Aproximações entre alguns dos princípios e ideais da politecnia e da educação do campo..... | 77 |
| 4.3 Aproximações cronológicas entre a educação politécnica e a educação do campo no Brasil: retrocessos e/ou avanços ao longo do tempo?..... | 82 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| REFERÊNCIAS..... | 100 |

INTRODUÇÃO

O momento atual (2013) para a educação profissional e tecnológica no Brasil é ímpar. A ampla expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é uma situação nunca vivenciada antes por tal modalidade de ensino no país. A educação profissional é referenciada pelo governo federal como democratização do acesso ao ensino e à formação de profissionais que fomentarão o desenvolvimento nacional e também regional, estimulando a sua permanência no interior do país. Paralelamente às políticas públicas voltadas à educação profissional espera-se que, com a nova institucionalidade, os Institutos Federais possibilitem a redução das desigualdades sociais e territoriais e, em consequência, a superação da miséria. A sociedade também acalenta expectativas positivas relativas a essas instituições. Para grande parte da população a educação profissional é o *locus* de qualificação profissional para o ingresso no mundo do trabalho.

É no contexto de tais políticas que, em 2011, ingressei profissionalmente, via concurso público, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus de Urupema, como docente das disciplinas de Português e Inglês. Poucos meses depois, participei da seleção para o Mestrado em Educação, com um projeto que na época buscava pesquisar o perfil dos docentes da instituição na qual acabava de me inserir (IFSC). Observava que um percentual pequeno dos docentes era de licenciados e, como bacharéis, boa parte deles tinha escassa ou nenhuma experiência docente.

Nesse sentido, o trabalho, que é categoria central nesta dissertação, se tornou um elemento determinante na própria construção do percurso metodológico da pesquisa, já que foi a partir do meu contexto profissional que se desencadeou a preocupação com a educação profissional, o reconhecimento do território campo de Urupema e a reflexão sobre a profissionalização dos povos do campo. O trabalho, nesse caso, tornou-se o que Frigotto (2010) classifica como ontológico ao ser humano, pois é escolha e criação. Assim também considera Machado (1992): o trabalho é relevante na vida das pessoas e suas características

ontológicas são renovadas por meio de suas novas formas, desenvolvendo possibilidades dos seres humanos se tornarem mais criativos e conscientes do seu papel. Por isso, o leitor perceberá que a narrativa a seguir descreve simultaneamente a minha autopoiesis, ou seja, as minhas habilidades reconstrutivas como profissional, a construção da pesquisadora, bem como o desenho da pesquisa.

Iniciamos por descrever duas importantes mudanças na vida profissional e pessoal se deram quase que simultaneamente (experiências novas de trabalho: IFSC, a partir de 2011; e de formação: Mestrado, a partir de 2012). Essas novidades foram acompanhadas de mobilidade geográfica. Embora Urupema fique apenas a 50 quilômetros de Lages, é uma localidade muito diferente da primeira (lugar onde nasci e cresci e no qual trabalhei até março de 2011).

Posso afirmar que fui bem recebida em Urupema: pessoas simples, carinhosas, com uma cultura riquíssima, fria no clima e calorosa na acolhida. Fundado em 1918 com outro nome pelas etnias açorianas e italianas e emancipou-se administrativamente do município de São Joaquim em 1988, há 25 anos. Com características essencialmente agrícolas, a fonte de renda e emprego predominante vem das lavouras e pomares nos meses de verão, a extração do pinhão no inverno e a pecuária o ano todo.

Considerada a cidade mais fria do Brasil, com características de povos de montanha (altitude chega a 1.733 metros no ponto mais alto), Urupema me fez vivenciar o rigoroso inverno de 2011 de até oito graus negativos. Com esse clima frio, os costumes do povo urupemense são típicos: fogões à lenha ativos em boa parte do ano, pinhão na chapa, paçoca de pinhão e entrevero (receitas da culinária tradicional, de alto valor calórico). Logo todos os servidores da nova escola foram recebidos com o carinho das pessoas, com os quitutes típicos da região rodeada por araucárias.

Foram cinco meses de trabalho até o campus se constituir, com a realização de estudos sobre as demandas daquela comunidade, de projetos de formação, instalação de equipamentos e divulgação das futuros cursos. Foi nesse momento que mantive contatos com a comunidade, visitando as localidades do interior: Marmeleiro, Cedro, Cedrinho, Rio dos Touros e Bossoroca, na tentativa de atrair os habitantes a se inscreverem em algum dos cursos profissionalizantes ofertados. Experimentei uma tarde na colheita da maçã, presenciei a labuta dos trabalhadores do campo, e, entre os pomares, estavam os professores realizando as

inscrições daquelas pessoas nos cursos que iam escolhendo. Numa das tardes, observando as condições árduas de trabalho daqueles jovens, homens e mulheres, ficaram muito claras as diferenças e a distância entre o contexto em que eu e eles vivíamos. Comecei a refletir sobre o papel da educação profissional que eu imaginara nos planos de ensino elaborados meses antes daquele momento e a real situação em que as pessoas daquela comunidade se encontravam. Pensei que a educação seria uma das maneiras daquelas pessoas se tornarem livres, capazes de intervir na sua situação, que a meus olhos pareceu precária e escravizadora.

As trocas de experiência entre docentes do IFSC e prováveis candidatos a ocupar as vagas aconteceram em vários espaços, entre eles o próprio ambiente dos trabalhadores. Foi na convivência com mais dez colegas docentes - bacharéis, engenheiros, tecnólogos, enfim, profissionais de áreas técnicas, alguns docentes de graduação e pós-graduação, outros em vias de se tornarem professores naquele momento - que minha identidade como educadora aflorou mais intensamente. Afinal, entre o grupo de professores somente eu e um colega éramos licenciados. Comecei então a ler sobre educação profissional e o fenômeno da expansão da rede federal de ensino, no intuito de compreender o contexto em que nosso coletivo se inseria profissionalmente. Minha responsabilidade como licenciada e minoria entre o grupo de professores pareceu aumentar: uma educadora nesse contexto profissional tem um desafio considerável.

Por isso, senti-me na necessidade de compreender o processo de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, o que desencadeou questionamentos acerca dos princípios da proposta da educação profissional. Diante das situações presenciadas e as inquietações que surgiram, meus ideais de educação se intensificaram; imaginava para aquele lugar uma escola que não tratasse a educação do trabalhador como um adestramento para executar com perfeição determinadas habilidades. Uma escola que não só evitasse o treinamento, mas promovesse um desenvolvimento de todas as dimensões humanas, muito além do domínio dos princípios da vida produtiva, mas uma educação que integrasse ciência, tecnologia, cultura e trabalho, numa perspectiva emancipatória.

Comecei então as leituras acerca da relação entre trabalho e educação. E, ao mesmo tempo, incursionava nas bibliografias das disciplinas do Mestrado, de forte vertente marxista, por um lado, e a descoberta das políticas recentes para a Educação do Campo implementadas no Brasil, por outro. Naquele momento ainda não podia prever a importância destes estudos para a construção de meu objeto de pesquisa.

As primeiras leituras que busquei foram sobre a educação por competências, por ser a perspectiva que prioritariamente orienta a concepção pedagógica dos institutos federais e suas capacitações. Foi durante esses estudos sobre pedagogia das competências que li, na obra *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (2010), organizada por Jaqueline Moll, o artigo *Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores*, de autoria de Carlos Artexes Simões, o tópico chamado “A politecnia no ensino médio”. Durante a leitura, descobri que a noção de politecnia ia além do que a minha intuição postulou inicialmente: várias técnicas. Fui compreendendo que a educação politécnica implica a interação dialética entre escola e trabalho, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (SIMÕES, 2010). Naquele momento, tal conceito de politecnia foi satisfatório para mim, foi o que apreendi sobre politecnia, ao menos conseguia ir além da educação por competências, que começava a considerar insuficiente com relação aos meus anseios como educadora.

As intensas leituras e discussões realizadas no primeiro semestre do Mestrado fizeram com que eu desconstruísse muitas concepções e construísse novas concepções. Novas dúvidas surgiram acerca do objeto de pesquisa, o que exatamente queria investigar. Como refere Demo (2010), a incerteza é parte integrante da produção do conhecimento e “a mente humana expressa outras dimensões não lineares, como são suas habilidades interpretativas, reconstrutivas, autopoieticas” (DEMO, 2010, p. 62). Assim, em vários momentos tive dúvidas, pensei ter respostas e, em um movimento de autopoiesis, fui me construindo pela pesquisa e pelo processo reflexivo de autoconsciência.

Seguiu-se, assim, uma nova etapa de delineamento do quê investigar. E o conceito de politecnia, descoberto em 2011 quando do meu encontro com a educação profissional, passou a atrair minha atenção. Tomei consciência de que a noção tinha sido desenvolvida por Marx no século XIX, diante das concepções de economistas com relação à educação dos trabalhadores e da diferença que estabeleceu entre seu entendimento e o de socialistas utópicos a respeito da educação dos trabalhadores. Segundo Machado (1989) os economistas, como Adam Smith, recomendavam que aos trabalhadores cabia oferecer educação, mas em doses homeopáticas e de interesse estrito para o processo produtivo. Quanto aos socialistas, quem primeiro empregou o termo politecnia, foi Charles Fourier (1772-1837) com o sentido de educação ativa, aberta, composta por várias atividades desenvolvidas livremente e apoiadas na experimentação, no artesanato. Propunha visitas das crianças a oficinas e a outros lugares de trabalho e de trocas.

Portanto, o conceito de educação politécnica de Marx se refere à necessidade de oferecer aos filhos dos trabalhadores as bases científicas gerais dos modernos processos de produção e a iniciação no domínio de ferramentas variadas, como um componente do programa educacional junto com a formação intelectual e a educação física. Formulou seu conceito de politecnica a partir das pesquisas que estava realizando para sua obra *O Capital*. Considerava que o artesanato e a especialização profissional estavam sendo superados pela grande indústria e que esta estaria abrindo as possibilidades da universalização das capacidades técnicas dos trabalhadores.

No Brasil, o debate sobre a politecnicidade eclodiu na década de 1980, sob influências marxistas, na construção de uma nova proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foi aproximadamente nessa mesma época que os movimentos sociais desencadearam, em nosso país, uma corrente de lutas por uma educação genuinamente do campo, a qual culminou na formulação do conceito e da elaboração de políticas públicas voltadas para as populações do campo nos anos 1990. Nas disciplinas do Mestrado tive contato com literatura sobre educação do campo, que despertou meu interesse em função da minha inserção no IFSC de Urupema, um espaço praticamente rural, de campo. Minha inserção profissional e ingresso no Mestrado foram então decisivos para que estes dois conceitos incitassem meu interesse para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica e começassem a interagir um com o outro.

Fui aos poucos descobrindo a origem da luta dos camponeses por uma educação que levasse em conta sua cultura, sua identidade e promovesse o acesso ao conhecimento e educação dominante e hierarquizado. Conhecimento dominante porque vem da cidade para o campo, desvalorizando os saberes tradicionais camponeses; e conhecimento hierarquizado porque deixa para as populações do campo a formação que educa as mãos apenas, evidenciando o caráter dualista da educação.

Foi a partir dessas inquietações e reivindicações que se originaram nos movimentos sociais que reivindicavam na década de 1980 políticas públicas no contexto da reforma agrária (MUNARIM, 2010), que a Educação do Campo foi chegando para ficar na minha dissertação.

Comecei a refletir sobre o local onde trabalho, o território e as características rurais (de campo) que possui. E foi se delineando, no contexto do meu espaço de trabalho, o cenário da pesquisa, bem como foi se configurando mais claramente o objeto de investigação.

As novas leituras e inferências empurravam para tentar estabelecer uma ponte ou pontos de diálogo entre os estudos que vinha fazendo sobre politecnia (como uma alternativa para a educação profissional) e a educação do campo (que fazia sentido em um município como Urupema, com pouco mais de 2000 habitantes, considerando a área urbana e rural). Comecei a identificar algumas convergências (mesmo que indiretas) entre elementos da educação do campo e da politecnia. Embora ambos os conceitos tenham surgido em contextos diferentes de espaço e tempo, eles foram motivados por relações injustas na interface entre trabalho e educação e envolveram movimentos reivindicatórios dos trabalhadores.

Passei então, nos estudos dos dois conceitos, e como pesquisadora em formação, a rastrear as aproximações que a politecnia e a educação do campo poderiam ter. Percebo que há muito em comum entre ambos como o contexto de origem - a luta dos trabalhadores por educação -, os princípios que os orientam, e até mesmo o momento em que as discussões sobre educação politécnica e educação do campo se deram no Brasil.

Assim, foi possível perceber que os dois conceitos foram construídos a partir da leitura da realidade e da produção de sua época, envolvendo contradições entre capital e trabalho nos processos produtivos, seja na indústria ou na agricultura. Se no século XIX, Karl Marx e outros socialistas, por meio da leitura da realidade da época não aceitaram a exploração dos trabalhadores fabris e a influência economicista no desenvolvimento de uma educação tecnicista e estreita, no Brasil, os trabalhadores do campo lutam pelo acesso à educação desde a década de 1980. Mas não qualquer educação; reivindicam uma educação pensada pelos sujeitos do campo, que favoreça a promoção humana e não a sua exploração e a expropriação de seus territórios.

Além dessas aproximações entre os conceitos de educação do campo e politecnia, as inferências teóricas refletiam meu espaço de trabalho. Observações sobre o que foi acontecendo com relação à oferta, à demanda e à procura (ou a falta de procura) de cursos pela população em nosso instituto foram permitindo pensar essas relações, talvez inéditas, entre politecnia e educação do campo.

Uma nova fase da pesquisa buscou entender as razões pelas quais as pessoas de Urupema se inscreviam em vários cursos ao mesmo tempo, ou terminavam um curso e começam outro diferente. Observamos importantes transformações em alunos, desde o simples ato de olhar nos olhos do professor ao falar, a comunicação mais espontânea e o que mais marcou: a elevação da autoestima e autoconfiança dos estudantes. Foi possível perceber

as transformações ocorridas desde o encontro com a informática, o acesso ao conhecimento produzido pelo mundo. Observações que foram se acumulando e provocando reflexões.

No entanto, na perspectiva da reitoria central (com sede em Florianópolis) manter um campus de um IF em uma “cidade” com características rurais que abriga 2.482 habitantes mostrou-se um problema a ser solucionado, mesmo porque o plano de expansão dos institutos federais prevê a sua instalação em cidades com mais de 50.000 habitantes. De certa forma a instalação do IFSC em Urupema se sustentava sobre bases questionáveis (ações políticas, influências, interesses locais construíram a sua instalação, mesmo à revelia de algumas regras). Por volta de abril de 2013 o campus Urupema do IFSC sofreu a ameaça de ser fechado por parte da Reitoria, diante do potencial de alunos limitado e dos investimentos altos necessários para manter o instituto. Iniciou-se então um processo de reflexão interna em torno dessa comunidade, o papel dos servidores, as transformações observadas nos alunos e egressos¹, e o que os alunos realmente buscavam nesse espaço: formação técnica ou saberes e conhecimentos nunca antes acessados? Inclusão social e profissional? Reconhecimento? Conquista do direito a uma formação qualificada antes inexistente no local?

Desencadeou-se então (março de 2013) uma luta política para que essa comunidade não perdesse o seu campus, para que um espaço de troca e que já mostrava uma ação emancipatória para os habitantes não fosse fechado em função de interesses exclusivamente econômicos.

A pesquisa passou a ser então, como afirma Demo (1990), mais que uma atividade de busca de conhecimento, mas implicar também em uma atitude política. Os questionamentos dos conceitos provenientes da matriz histórica vigente, a partir do diálogo com o campo de trabalho, que neste caso assumiu o compromisso de uma pesquisa em prol das comunidades locais. Compreendemos nesse ponto a relevância de nosso estudo, desse caso único no país: Urupema é o menor município brasileiro em número de habitantes a ter um instituto federal de educação profissional.

Dessa maneira, a problemática da pesquisa foi se reconfigurando da forma como Marques (1997) descreve: a inversão no processo da pesquisa. Neste, a escrita é tida como potencializadora de organização do pensamento e do discurso, tornando o pesquisador capaz

¹ Em especial atenção e interesse de investigar os egressos dos cursos de qualificação profissional do campus foi aprovado em 2012 o projeto de pesquisa A inserção e a mobilidade profissional dos egressos dos cursos de formação inicial e continuada do Campus Urupema pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) e com o financiamento pelo CNPq de duas bolsas para dois alunos bolsistas.

de perceber as lacunas no seu processo de pesquisar e buscar diálogos com outros autores e elementos da realidade. Percebi que no “processo pesquisante” o escrever é preciso e com o meu escrito, “de autor da minha obra, passo a dela aprendiz” (MARQUES, 1997, p. 28).

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento ao leitor os percursos que a pesquisa tomou até o seu delineamento, alguns dados sobre o contexto territorial (Urupema) e problematizo os espaços rurais, a profissionalização dos povos do campo para, em seguida, trazer como contexto problematizador alguns elementos sobre o campus do IFSC de Urupema, que desencadeou o foco da pesquisa. Em seguida, situo tal experiência no contexto do processo recente de expansão e interiorização da rede federal de educação profissional no Brasil.

No segundo capítulo, entendendo a expansão da educação profissional uma consequência histórica das relações trabalho, capital e educação, busco explicitar essas relações por meio do resgate da concepção ontológica do trabalho vinculada à tríade trabalho, capital e educação.

No terceiro capítulo, desenvolvo a ideia de que a educação politécnica é uma opção para a formação humana no contexto das relações trabalho, capital e educação. Analiso o conceito de politecnia, desde o seu surgimento, os debates que afloraram na década de 1980 no Brasil e o atual espaço ocupado por tal perspectiva nos estudos contemporâneos.

No quarto capítulo, desenvolvo as convergências entre os conceitos de politecnia e de educação do campo. Considero as aproximações entre os seus princípios e ideais, o contexto em que os dois conceitos emergiram, o desenvolvimento cronológico entre a educação politécnica e educação do campo no Brasil.

Nas considerações finais, desenvolvo a ideia proposta nas nossas intenções da pesquisa, a construção do conceito de educação profissional do campo, argumento desenvolvido a partir da interação entre os conceitos de politecnia e educação do campo.

1 DE COMO A INSERÇÃO NO TRABALHO DETERMINOU A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA: CONTEXTO & TERRITÓRIO

A partir da minha inserção laboral no IFSC de Urupema, fui desafiada a compreender, conhecer e reconhecer as particularidades desse contexto territorial, bem como estudar sobre educação profissional, uma vez que até então não tinha atuado como docente nessa modalidade de ensino, nem com um público de espaço rural. Esta nova condição de vida e trabalho exigiu uma reflexão sobre as características do município e do próprio campus do IFSC de Urupema, a oferta dos cursos, e algo do que já pode ser estimado nesses dois anos de trabalho do instituto, com relação à comunidade atendida.

Compartilhamos com o leitor, neste primeiro capítulo, esta ambientação no cenário concreto de trabalho e pesquisa para, em seguida, contextualizarmos as ações e processos desencadeados em nosso campus, em uma conjuntura mais ampla: o processo recente de expansão e interiorização da rede federal de educação profissional no Brasil que, por sua vez, é consequência histórica das relações entre trabalho, capital e educação, tríade à qual dedicamos o capítulo dois.

O peculiar contexto onde nos tocou trabalhar provocou algumas perguntas insistentes, que não pudemos ignorar ao configurar a pesquisa sobre educação profissional: afinal, como se configurou no passado e como se configura no presente a profissionalização dos povos do campo? Também nesse capítulo, como um dos percursos do desenho dessa pesquisa, resgatamos a vertente brasileira da educação do campo.

1.1. O território onde exerço meu trabalho como docente: Urupema, campo ou cidade?

O município de Urupema classifica-se como de pequeno porte, com 2.482 habitantes, sendo que 1.232 pessoas vivem na área urbana e 1.250 na área rural. Integram o município cinco comunidades rurais: Cedro, Cedrinho, Bossoroca, Marmeleiro e Rio dos Touros. Sua

superfície é de 278,7 km² e a densidade demográfica é de 12,6 hab/km². Sua área urbana é de 5km² e a rural de 273,7km² (IBGE, 2010).

Se confrontarmos alguns dados sobre Urupema, como sua área urbana e rural (5km² e 273,7km², respectivamente) o número de habitantes (1.232 pessoas vivendo na área urbana e 1.250 na área rural), a contribuição da agropecuária para a economia do município (46,9%), com, o número de empresas formais (107), o comércio como setor mais significativo, a pluriatividade, a multifuncionalidade que o agregou o turismo à cidade, a marca de 3,6 habitantes para cada veículo e o fato de ser a primeira “cidade digital” da serra catarinense, é possível questionar: Urupema determina-se como espaço rural ou urbano?

Locks (2011, p. 29) pondera que “fala-se hoje em ruralidade no plural, uma vez que os fenômenos da pluriatividade e multifuncionalidade estão alterando a realidade rural brasileira. Por isso, nos últimos anos, o termo ‘campo’ vem sendo utilizado e analisado com diferentes sentidos”. De acordo com o autor, a delimitação do que é espaço rural e urbano oferecido pelo IBGE tem sido questionada a partir de novos critérios. Para Veiga (2002) 80% dos municípios brasileiros podem ser considerados rurais, dessa forma os conceitos de rural e urbano estabeleceriam novas caracterizações. Veiga (2002) esclarece que um de seus critérios para determinação do espaço rural e urbano é o número de habitantes, de acordo com o autor, aglomerados populacionais com menos de 50.000 habitantes poderiam ser considerados espaços rurais.

Os estudos de Carneiro (1988) apontam para mudanças no meio rural durante a década de 1990, como a existência de dois fenômenos de ruralidade. O primeiro é o fato do espaço rural não se definir puramente pela atividade agrícola, como a exploração de outras atividades no campo causando o declínio de pessoas que se ocupam da agricultura, por exemplo. O segundo fenômeno apontado por Carneiro (1988) é a procura do campo como forma de lazer, principalmente por pessoas vindas da cidade. A transformação do campo em espaço de turismo faz com que a natureza e as especificidades do campo sejam valorizadas enquanto forma alternativa de vida, o que a autora chama de multifuncionalidade.

Carneiro (1998) coloca que o espaço rural não passa por um processo único de transformação, ou seja, a modernização da agricultura apesar de pensada no padrão de produção urbana-industrial incide sobre a população local, na sua cultura, no seu modo de vida e costumes. No entanto, esse processo não é linear e padrão, ele se dá de formas diferentes, por isso, no caso do território da região serrana de Santa Catarina, onde Urupema está localizada, Locks (2011) afirma que este “tem sua singularidade, complexidade e

especificidades próprias e que constituem o que hoje denomina-se de ruralidade ou ruralidades” (p. 31).

Dessa forma, se os critérios de Veiga (2002) fossem levados em conta, significaria que a expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica leva para o campo a educação profissional. A partir desse contexto problematizador, pensamos que outros espaços no Brasil também têm características como as de Urupema, contextos rurais, que têm suas singularidades e especificidades culturais, sociais, naturais, econômicas, de meios de produção, e que, são caracterizadas como espaços urbanos pelos critérios do IBGE. Com a expansão da rede profissional, essas “cidades” têm recebido os campus de IFs que levam consigo que tipo de educação? Que implicações têm a interiorização da educação profissional nos espaços de campo?

É também de Veiga (2005) a afirmação de que na atual etapa da globalização, a ruralidade dos países avançados não desapareceu, nem renasceu, mas sim que a urbanidade vislumbra a valorização de um novo tipo de ruralidade. Nos últimos anos, tem se tornado mais intensa a atração pelos espaços rurais nas sociedades desenvolvidas e esse fator é resultado do aumento da mobilidade, com seu crescente leque de deslocamentos, curtos ou longos, reais ou virtuais, ou seja “a cidade e o campo se casaram: enquanto ela cuida de lazer e trabalho, ele oferece liberdade e beleza” (VEIGA, 2005, p. 2).

Assim, as atuações econômicas e sociais das áreas rurais têm sido vistas como respostas locais à globalização. No entanto, é preciso refletir sobre as oportunidades e as também as ameaças que o processo de globalização traz para o campo - podemos incluir aqui também a própria expansão e interiorização da rede federal de educação profissional nos contextos de campo. Ela pode ser determinante com relação ao futuro dessas regiões.

Neste sentido, refletimos: quais seriam essas oportunidades e ameaças que a atual globalização oferece à ruralidade? Que implicações teria ou terá a expansão e a interiorização da rede federal de educação profissional em municípios interioranos como Urupema?

No próximo item apresentamos a chegada do campus Urupema a este município.

1.2. Novidade em Urupema! Nasce o IFSC: formação, mestres, doutores, biblioteca disponíveis para todos!

O campus Urupema foi inaugurado no dia 22 de junho de 2011 pela portaria n. 806 publicada no Diário Oficial da União. Localizado na Estrada do Senadinho, em um dos pontos mais altos de Urupema, de onde é possível avistar o centro da cidade. Possui 600 m² de área construída correspondendo à biblioteca, salas de aula, laboratório de informática e outros ambientes de convivência. A ampliação do espaço com a construção de laboratórios está em curso e ficará disponível para utilização no final de 2014.

O campus atualmente oferece três modalidades de formação: cursos de qualificação, chamados de formação inicial e continuada² (FICs), cursos técnicos de nível médio e cursos na modalidade de educação de jovens e adultos, pertencentes ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA³.

Os FICs representam a maioria dos cursos ofertados dentro dos eixos tecnológicos centrais do campus; Produção Alimentícia e Recursos Naturais, além de outras áreas como Informática, Línguas estrangeiras e Administração. Outra modalidade ofertada é o PROEJA/FIC em Produção e Processamento de Frutas. O curso de nível técnico em Fruticultura conta com duas turmas, uma no quarto módulo, com 17 alunos que ingressaram no primeiro semestre de 2012, e outra no segundo módulo, com seis alunos que ingressaram no primeiro semestre de 2013. Já o curso de nível técnico em Agroindústria teve início no segundo semestre de 2013 com 21 alunos.

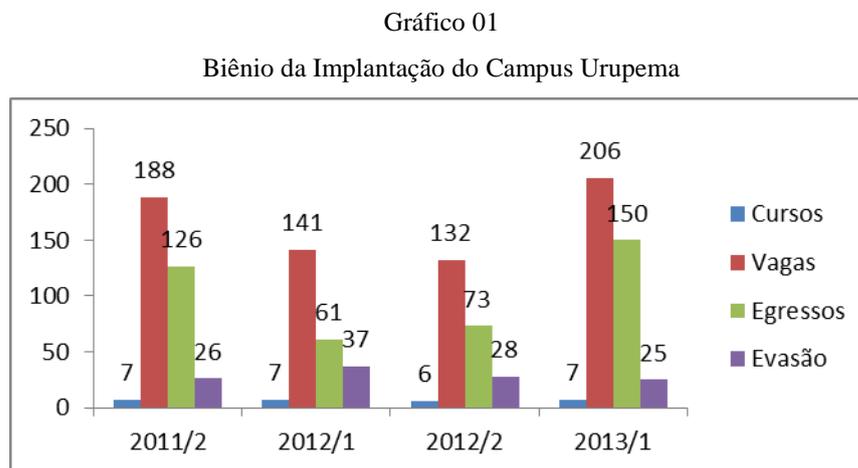
Desde o início das atividades letivas do campus, foram oferecidos trinta cursos: três técnicos na modalidade concomitante e vinte e sete cursos de formação inicial e continuada. Das 667 vagas nessa última modalidade, 61% foram preenchidas; 388 alunos concluíram os cursos. Entre os 388 egressos, 107 fizeram mais de um curso FIC, indicador da interferência do IFSC no cotidiano de um significativo contingente de habitantes de Urupema, que passaram a incorporar nas suas práticas a frequência a esse novo espaço disponível no

² Segundo o Projeto Político Pedagógico do IFSC, os cursos FICs objetivam a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica. São cursos de curta duração que podem ter de quarenta a 160 horas.

³ Tal modalidade faz parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O PROEJA foi instituído à rede federal de educação profissional e tecnológica através do Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006 que estabelece a oferta de cursos que integram a educação básica de jovens e adultos (ensino fundamental ou médio) à educação profissional de cursos de formação inicial e continuada ou cursos de educação profissional técnica de nível médio.

município, onde atividades educativas e culturais acontecem, interações com profissionais altamente qualificados, antes ausentes na cidade, passou a ser possível.

O gráfico a seguir apresenta essas relações durante os dois anos de implantação do campus:



No primeiro semestre letivo do campus (2011/2), o número de vagas ofertadas e o número de egressos são bastante expressivos se confrontados com os demais semestres. Nota-se que apesar do número de cursos ofertados nos diferentes semestres ser praticamente igual, a proporção de egressos decaiu, principalmente se compararmos o primeiro e o segundo semestre. Uma aceitável explicação para esse fator estaria no fato do primeiro momento o campus seria algo novo para a população, uma instituição que poderia resgatar nas pessoas o desejo de conhecer o que há naquele espaço. A realidade levantada em 2012 vem, entretanto, mudando. É precoce concluir ou interpretar as causas da evasão aparentemente crescer com o passar do tempo. Um observatório da educação profissional no campus seria desejável para acompanhar o processo. Na tabela a seguir mostramos os cursos ofertados em cada semestre, os eixos tecnológicos.

Quadro 1: Cursos FICs ofertados, vagas abertas, evasão e número de egressos

| Período | EIXOS | Cursos | Vagas abertas | Desistentes | Egressos |
|---------|-----------|--------|------------------|-------------|----------|
| 2011/2 | Alimentos | 02 | 56 | 05 | 38 |
| | Recursos | 02 | 56 | 11 | 27 |
| | Naturais | | | | |

| | | | | | |
|---------------|-------------------|-----------|------------|-----------|---------------------|
| | Outros | 03 | 76 | 10 | 61 |
| | | 07 | 188 | 26 | 126 |
| 2012/1 | Alimentos | 03 | 60 | 08 | 32 |
| | Recursos Naturais | 01 | 20 | 12 | 02 |
| | Outros | 03 | 72 | 17 | 27 |
| | | 07 | 152 | 37 | 61 |
| | | | | | |
| 2012/2 | Alimentos | 01 | 20 | 07 | 09 |
| | Recursos Naturais | - | | | |
| | Outros | 05 | 112 | 21 | 54 |
| | | 06 | 132 | 28 | 73 |
| 2013/1 | Alimentos | 01 | 30 | | 30 cursando |
| | Recursos Naturais | 02 | 40 | 05 | 15 cursando |
| | Outros | 05 | 136 | 03 | 105 cursando |
| | | 08 | 206 | 08 | 150 cursando |
| | | | | | |

Pode-se afirmar que os dois eixos principais do campus ofertaram mais vagas que os demais cursos e, no entanto, possuíram um número maior de desistentes. No terceiro semestre, que compreendeu o período de julho a dezembro de 2012, observa-se claramente a representatividade que os cursos de outros eixos, considerados complementares ao campus têm. Inferimos que eles despertam mais interesse do que aqueles pensados pelos docentes como relevantes para a região pelo IFSC. A tendência iniciada no semestre anterior se confirma nesse: maior oferta de cursos em áreas diferentes dos eixos principais previstos para o campus e, conseqüentemente, um número de egressos consideravelmente maior. Percebe-se que há, inicialmente, uma problemática voltada à gestão, ou seja, de políticas públicas, oferta de vagas, demanda e outras que, apesar de estarem intimamente ligadas às questões de ordem didático-pedagógicas, fariam parte da construção de uma política de sustentabilidade do campus.

O número de projetos de pesquisa e de extensão que o campus aprova em editais internos e externos é também relevante. Sete projetos de pesquisa aprovados em editais internos, seis aprovados por editais da Reitoria do IFSC, um projeto aprovado por edital do Cnpq/MEC e um projeto de pesquisa aprovado em edital da FAPESC. Tais projetos abrangem

12 alunos bolsistas. Quanto à extensão, há seis projetos sendo desenvolvidos e aprovados por editais internos e 11 projetos aprovados por editais da Reitoria, abarcando um total de 29 alunos bolsistas envolvidos (um total de 40 bolsistas em exercício em 2013). Entre os bolsistas estão alunos dos cursos técnicos e de formação inicial e continuada.

A reflexão sobre esses dados, muitas vezes discutidos entre colegas docentes, foi nos levando à hipótese seguinte: o fato de uma escola técnica oferecer tantos cursos curtos e variados, que não caracterizam uma formação intensiva especializada, mas representam a possibilidade do desenvolvimento de várias dimensões dos sujeitos, estaria promovendo, mesmo sem intencionalidade ou planejamento, uma educação muito próxima da politécnica. Também constatamos que alguns dos princípios da vertente de educação do campo estariam sendo praticados nos processos formativos do campus Urupema.

Para aprofundar tal intuição investigamos os documentos oficiais do IFSC buscando identificar a presença de conceituações relativas ou próximas à educação politécnica e educação do campo.

O Projeto Político Institucional (PPI) do IFSC está agrupado em um documento mais amplo da instituição chamado Plano de Desenvolvimento Institucional, datado de 26 de junho de 2009 com vigência entre os anos de 2009 e 2013. O PPI do IFSC vigente incide sobre os sete campus em funcionamento, mencionados como Expansão II, com obras em andamento; o documento refere-se à instalação futura de três campus e campus Urupema é mencionado como Núcleo Avançado. Em outras palavras, o campus Urupema ainda figura nesse documento como proposta de instalação. Entretanto, ele funciona desde 2011.

Na investigação do PPI da instituição, não foram encontradas as expressões ‘politecnicidade’ ou ‘educação politécnica’. Quando se buscou a expressão ‘integral’, associada ao conceito de politécnica, ela foi achada no item que aborda as referências para construção dos Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos nos campus, com o seguinte sentido:

O desenvolvimento integral da pessoa, com autonomia, caracteriza-se em saber o que fazer, para que fazer e como fazer, suplantando a ruptura entre trabalho manual e trabalho intelectual, apropriando-se, dessa forma, da ciência e da tecnologia para fazer diferente (IFSC, p.23).

Comprendemos que o documento traz a expressão ‘ruptura entre trabalho manual e trabalho intelectual’ e ainda menciona a ‘apropriação da ciência e da tecnologia’, princípios

estes postulados por uma educação politécnica, embora não esteja presente a terminologia no documento.

Quanto à expressão ‘educação do campo’, foi encontrada uma vez no item que desenvolve as políticas inclusivas no âmbito do Ministério da Educação. Segundo o documento “estas buscam consolidar o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, promovendo sua emancipação e sua inclusão nos sistemas de ensino” (IFSC, p. 57). Consideramos, portanto, que não existe uma política institucional explícita que considere a educação do campo, nem que reconheça a inserção da instituição em contextos de campo, como é o caso do IFSC de Urupema.

Dada a diversidade de territórios em que os IFs vem sendo instalados em nosso país, e mesmo no estado de SC, parece claro que diretrizes homogêneas, para todos os campus, tem limites, havendo necessidade de, em cada caso, identificar a vocação produtiva de cada local e sua correspondente necessidade de formação: um desafio complexo. A quem cabe ou coube, em Urupema, por exemplo, identificar a vocação produtiva? Os docentes do IFSC Urupema se fizeram tal pergunta. E foram indagar junto à população que cursos gostariam que o IFSC oferecesse. Justamente na correta perspectiva de levar em conta as dimensões locais. Entretanto, foram surpreendidos com uma resposta inesperada: o curso mais mencionado foi mecatrônica! Ao mesmo tempo os pesquisadores docentes diagnosticaram a região, seu potencial em termos de recursos naturais e identificaram como possível curso adequado a fruticultura. Quem teria razão? Observa-se uma enorme distância entre o desejo expresso pelos habitantes e o diagnóstico feito pelos pesquisadores. Como se estabelece, afinal, a definição da oferta de cursos para aquelas comunidades? Como se estabelece um diálogo e se tece uma ponte que atravesse a enorme distância constatada? Como se gestiona a demanda social por formação?⁴

Que modelo de educação profissional seria adequado para atingir as metas traçadas pelo IFSC e cumprir a sua missão? Quais fatores são importantes e precisam ser levados em conta? Porque os habitantes de Urupema buscam cursos que não estão voltados aos eixos principais estabelecidos pelos docentes do campus? O que faz com que cursos como informática básica, matemática financeira, línguas estrangeiras, administração e ainda projetos de extensão como xadrez e danças circulares sejam os mais procurados? Enquanto

⁴ Essa problemática foi mencionada por Lucília Machado durante a *I Jornada Intermunicipal de Educação*, realizada em Urupema por ocasião de sua vinda à região para o exame de qualificação desta dissertação (agosto de 2013), quando veio à tona o conceito de gestão das demandas sociais (MACHADO, 2009).

aqueles pensados pelos docentes do IFSC como adequados para a região (fruticultura, agroindústria, produção integrada de frutas, agricultura orgânica e outros) despertaram pouco interesse na população? São muitas as perguntas pertinentes e que nos colocamos durante o percurso de pesquisa, mesmo sem pretender trazer respostas para todas. No entanto, tais questionamentos foram importantes para a configuração da pesquisa, pois foi a partir da leitura da realidade local que começamos a refletir sobre a necessidade de conceituar uma educação profissional que levasse em conta o contexto territorial, isto é, uma *educação profissional do campo*. Que diferenças e que exigências seriam fundamentais para praticar essa educação contextualizada em municípios com características rurais⁵?

Após o reconhecimento do espaço campo em que o campus Urupema se situa e o processo de reflexão sobre o mesmo, contextualizamos a experiência dentro das políticas públicas nacional de expansão da educação profissional que se desencadeou no Brasil. É o que abordamos no próximo item: a expansão e a interiorização da rede federal de educação profissional no território brasileiro.

1.3 O IFSC em Urupema faz parte de um sistema e políticas nacionais: processo de expansão e interiorização da Rede Federal de educação profissional e seus antecedentes

O processo de expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica no Brasil é recente. E em quase cem anos de história os investimentos federais na formação para o trabalho foram ínfimos se comparados com os investimentos para o financiamento da expansão e modernização das instituições de EPT com recursos do Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em um breve período de tempo⁶. Em dois anos foram instaladas mais escolas profissionais do que nos cem anos anteriores.

⁵ Conforme o IBGE, em 2010, 70% dos municípios brasileiros tinham menos de 20.000 habitantes, logo, teriam características rurais, o que torna relevante pensar que as pessoas que aí vivem são as que precisam de educação profissional, são maioria da população brasileira. Mesmo o Brasil contando com algumas grandes megalópoles e um bom número de cidades de grande porte, a quantidade de pequenos municípios que são lugares com seus modos de vida característicos requer consideração por parte das políticas públicas.

⁶ Segundo dados extraídos da SETEC, os investimentos foram milhões em 2004 da ordem de R\$ 82 e em 2005, R\$ 173 milhões, por meio do Programa de Reforma da Educação Profissional.

O quadro abaixo, construído a partir de Machado (2011), apresenta a ampliação do número de escolas a partir de 2005 e a previsão da quantidade de unidades para 2014:

| Período | Criação de novas escolas |
|------------------------------------|--------------------------|
| 2005 – 2010 | 214 |
| 2011 – 2012 | 81 |
| 2013 – 2014 | 120 |
| Previsão ao término de 2014 | 555 |

Quadro 2: Evolução e Previsão da Expansão da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica. Elaboração própria, com dados de Machado (2011)

A expansão da educação profissional no Brasil se dá a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, iniciando um processo, não só de expansão, mas também de interiorização das escolas técnicas pelas diferentes regiões do Brasil. Segundo o Art. 6º, inciso I, da referida lei, o objetivo da criação dessa rede é ofertar educação profissional e tecnológica, formando e qualificando os cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

A partir da nova configuração do conjunto de escolas da rede federal de ensino profissional, observa-se que ela conta, em final de 2012, com 415 escolas a mais do que o número registrado em 2004.

Paralelo à interiorização das unidades pelo Brasil, houve o aumento da oferta de vagas. Em 2005 as matrículas eram de 173 mil e somente em 2011 a rede ofertou 420 mil vagas, 71,7% delas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada. As demais matrículas (118 mil) se distribuem pelos cursos de licenciatura, bacharelado, pós-graduação e superiores de tecnologia. A previsão é que em 2014 as vagas chegarão a 600 mil.

Segundo Souza, Lima e Oliveira (2010) os investimentos realizados por parte do governo federal em educação profissional e tecnológica incluem R\$ 300 milhões, distribuídos

em programas tais como *Escola de Fábrica*⁷, Programa de Expansão da Educação Profissional⁸ (PROEP) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), realizados pelo MEC entre o período de 2005 e 2006.

Os números apresentados impressionam. Entretanto, se analisamos este crescimento à luz dos acontecimentos históricos, o cenário traduz um conjunto de problemas complexos. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Saviani (2008), por exemplo, problematizam tal expansão considerando-a uma possível retomada de ações cunhadas há 160 anos, quando da criação dos liceus de artes e ofícios⁹. Os autores refletem que tais políticas públicas podem ter fundamentos mais corporativos do que ético-políticos, seja para a rede federal, seja para a SETEC. Portanto, não consideram o aumento do número de escolas profissionalizantes uma verdadeira tentativa de transformação social. Mais bem a entendem como um retrato da lógica da divisão do trabalho que, historicamente, restringe os trabalhadores à formação para a produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em capital humano.

Historicamente a educação profissional no Brasil esteve vinculada à formação de mão-de-obra, alocada às camadas pobres da população. De acordo com Ciavatta (2005) tal modalidade de ensino tem como intuito a formação de uma civilização de trabalhadores. O Estado, com o poder legislador, legitimou a formação de uma sociedade de classes quando estruturou uma educação dualista.

As Leis Orgânicas da Educação Nacional de 1942 preconizam como objetivo do ensino secundário e normal “formar as elites condutoras do país”; o oposto é delegado ao ensino profissional que, segundo o documento, objetiva a “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. Embora não seja explícito nas leis orgânicas, pode-se

⁷ O projeto Escola de Fábrica foi uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que teve como objetivo possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho e aproximar o setor produtivo dos processos educativos. O jovem trabalhador precisava estar matriculado na educação básica para frequentar o programa.

⁸ O Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP foi uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE que visou, de acordo com a legislação vigente no governo Fernando Henrique Cardoso sobre a Educação, à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no país, através, da ampliação e diversificação da oferta de vagas.

⁹ Os liceus de artes e ofícios nasceram como empreendimentos da sociedade civil e os recursos provinham de quotas de membros do Estado, nobres, fazendeiros ou comerciantes e foram criados entre 1858 e 1886 com o objetivo de cuidar dos desvalidos da sorte, ofertando-lhes educação para o trabalho (MANFREDI, 2002).

considerar que os próprios termos da lei como discriminatórios diante do avanço dos direitos humanos e da consciência da população sobre os sentidos de cidadania.

Todavia, tais concepções acerca da educação profissional no presente momento histórico diferem das que sustentam o discurso oficial, o qual descreve que o desenvolvimento social e sustentável - ponto de partida das concepções originárias da instituição da rede federal de ensino profissional¹⁰ - somente será alcançado com a possibilidade da oferta de cursos de educação profissional por meio da criação dos institutos federais. Essa iniciativa é vista pelo governo vigente como contribuição na construção de um projeto de nação mais igualitária. Para tal, as iniciativas governamentais estabelecem uma estreita aproximação com as localidades em que vão sendo instaladas as novas unidades no interior nos diferentes territórios brasileiros (PACHECO; CALDAS; SOBRINHO, 2012).

Dessa forma, à nova institucionalidade da rede federal de educação profissional é acrescida da preocupação com o desenvolvimento local e regional. Para isso, como já mencionado, a expansão da rede compreendeu a instalação de institutos federais em todos os estados da federação a fim de interiorizar em regiões e cidades onde não havia cobertura pública federal de educação profissional. A premissa é que uma educação de qualidade pode fomentar nos indivíduos de cada localidade a capacidade de gerar conhecimentos de maneira interativa com a sua realidade, influenciando, assim, o próprio destino do seu lugar.

Assim, um dos compromissos dos IFs como instituição é desenvolver, juntamente com as forças locais, as vocações produtivas das respectivas regiões. Entretanto, ao mesmo tempo em que as políticas públicas de expansão da rede debatem sobre a interação entre o local e global, é preciso prestar atenção para que essa ideologia não leve a uma expropriação e mesmo exploração do local por interesses do capital, não raro multinacionais no contexto global. Observa-se que a “vocação produtiva” das regiões que receberam ou receberão os institutos federais é um fator preliminar relevante para a instalação de uma unidade de IF e, mais ainda, para a inserção nesse espaço da força de trabalho qualificada.

1.4 A educação profissional no Brasil e os povos do campo

¹⁰ De acordo com o artigo primeiro da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Instituto Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Neste item, buscamos fazer um breve resgate da trajetória da educação profissional no Brasil, o que nos permite compreender as origens e a configuração contemporânea da política educacional brasileira, com seus avanços e retrocessos, além de auxiliar a entender os limites de ordem política, econômica, social e cultural que permeiam o desenvolvimento de um projeto de educação profissional, em especial a profissionalização dos povos do campo.

No caso da educação profissional para o campo, o Brasil apresenta um princípio de políticas públicas tardio, com início na passagem da década de 1930 para a década de 1940. No entanto, muito se assemelha com a concepção da educação profissional para as cidades, por ser idealizada com caráter assistencialista, corretivo e até assumindo o sentido da prevenção da marginalização (COSTA, 2007).

Data de 1910 a primeira regulamentação oficial sobre o ensino agrícola¹¹ que criou o ensino agrônomo sob a supervisão do Ministério da Agricultura na tentativa de cessar as iniciativas de ensino autônomas, sem regulamentação. Nessa época o ensino superior ainda priorizava outras categorias de formação dando continuidade à divisão social do ensino. Parte para formar uma elite agrária com cursos superiores enquanto as categorias mais elementares de ensino eram destinadas aos filhos dos agricultores e aos chamados desvalidos da sorte.

A formação de técnicos agrícolas teve início antes de 1944, quando começou a aparecer a falta de técnicos em várias áreas, entre eles a agrícola. Com a reforma educacional de Capanema¹² destinou-se 5% dos recursos da educação para o ensino agrícola, denominando-o como ensino especial, juntamente às modalidades comercial, industrial e vocacional. De acordo com Frigotto (2012) a política de formação técnica agrícola chamada a responder à Revolução Verde, ocorrida a partir da década de 1950, “limitava-se a repetir as fórmulas tradicionais de dominação, e a educação não fez resistência ao processo expropriador do homem do campo” (p. 292). Considerada uma ruptura na história da agricultura, a Revolução Verde foi concebida como um avanço tecnológico que incluía

¹¹ Decreto n. 8319 de 20 de outubro de 1910.

¹² Reforma do sistema educacional brasileiro efetivada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. A educação secundária teve uma marca especial, do qual o sistema educacional correspondia à divisão econômico-social do trabalho. A educação mantinha o compromisso com o desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diferentes papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais, ou seja, uma educação destinada à elite, outra educação para a elite urbana e uma outra educação que formaria o exército de trabalhadores. (MENEZES, 2002)

insumos químicos, sementes de laboratório, técnicas de irrigação, vastas monoculturas e mecanização. Nesse sentido, a ideologia carregada era a de que o aparato tecnológico alavancaria o progresso e ainda traria maior produtividade sob o pretexto da escassez da fome mundial. Dessa forma, é possível perceber que as políticas de formação dos trabalhadores permitiam a permanência do latifúndio.

Como mencionado anteriormente, as políticas públicas para a educação profissional para os povos do campo passaram a existir tardiamente se comparadas às leis que regulamentavam o ensino industrial. É o Decreto-lei n. 9613 de 20 de agosto de 1946 que regulamentou o ensino agrícola no Brasil:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

- I. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
- II. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
- III. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

- I. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
- II. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
- III. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL, 1946).

Apesar de aparecer no segundo artigo do documento citado a intenção era a de promover a preparação técnica e a formação humana do educando, contraditoriamente no artigo terceiro emerge a expressão “uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade”, característica de que a educação estava a serviço do progresso econômico. Além disso, as políticas públicas de ensino agrícola expressam a intenção de transformar o ensino profissional agrícola, tal qual o ensino industrial e comercial, uma conciliação de classes no campo, dados os conflitos sociais que se iniciavam na época. Esse caráter se estendeu por todo o período republicano conforme mostra Frigotto:

O ensino agrícola é pautado, ao longo da República, nos projetos governamentais de educação rural, pela visão do desenvolvimento a qualquer preço, por promessas que o capitalismo não pode cumprir,

apontando para uma pretensa fixação dos trabalhadores no campo, sem qualquer horizonte de mudança na posse e distribuição da terra, ou no modo de produção da existência (FRIGOTTO, 2012, p 292).

Segundo Pereira (2012) a década de 1970 pode ser considerada como o período que mais representa a modernização conservadora devido aos altos índices de crescimento econômico e da taxa de renda que, ao mesmo tempo, dividiram o cenário com a exclusão da população aos serviços básicos. No entanto, alguns impactos foram gerados nessa época como a divisão dos produtores rurais em associados à agroindústria, os quais são subordinados às grandes indústrias, e os não associados que acabaram perdendo a autonomia como produtores rurais, levando à despolitização da questão agrária. Além disso, o aumento da produção agrícola mecanizada gerou a redução das oportunidades de emprego no meio rural, culminando ao mesmo tempo em crescimento econômico e exclusão de pequenos produtores e trabalhadores rurais (SOBRAL, 2009).

Pode-se inferir que, da mesma forma que o sistema de produção capitalista influenciou as relações entre o trabalho e a educação no sistema fabril, os trabalhadores do campo também sofreram as consequências das demandas e implementações tecnológicas aplicadas ao trabalho no campo.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação de 1996 (LDB) prevê no seu artigo 39 que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, bem como ao trabalho, à ciência e à tecnologia possibilite o desenvolvimento permanente de habilidades para a vida produtiva. No caso das políticas públicas recentes voltadas à educação do campo observa-se uma lacuna quanto à modalidade da educação profissional; portanto, se o conceito de educação do campo ainda está em construção, mais imaturas ainda são as reflexões que concebem a educação profissional para o trabalhador do campo. Esquece-se que depois de alfabetizado, o trabalhador precisa de condições para a produção da sua existência, condições para responder às suas necessidades vitais, sociais e culturais, ou seja, para o trabalho.

Para Pacheco (2011, p. 44-45) as instituições federais de ensino profissional ainda não levam em conta o contexto de campo e, nas palavras do autor “apesar de todo o debate desenvolvido, ainda não existe no país uma política de educação profissional para a agricultura camponesa”. Na mesma linha, Frigotto (2010) afirma que apesar das políticas distributivas que o governo Dilma Rousseff realizou, que incluem vários projetos, programas e ações destinados a milhões de brasileiros antes excluídos do suprimento das necessidades

básicas, bem como da própria expansão de escolas técnicas e das universidades públicas, tais ações refletem uma “profusão de programas, projetos e ações sem foco num projeto societário e educacional contra-hegemônico. A intensa expansão vem se dando no âmbito da educação profissional, sem romper, contudo, com o histórico dualismo” (FRIGOTTO, 2010, p. 32).

Deste modo, percebe-se que a educação profissional voltada para os trabalhadores camponeses está inundada em contradições e interesses conflitantes. Por um lado, se busca uma educação do campo que postule princípios pedagógicos emancipatórios, uma educação que não incremente o êxodo rural e tampouco aprisione o trabalhador no campo, como as práticas realizadas por políticas públicas anteriores; uma educação não-estreita, que não forme de maneira tecnicista, mas trabalhe para a aquisição dos direitos universais.

1.5 Algumas considerações sobre a formação humana nos contextos de campo

Dentro das práticas sociais dos sujeitos que vivem nesse contexto de ruralidade, onde costuma haver bastante isolamento entre as famílias, as instituições formadoras constituem-se em espaços de interação social. De maneira semelhante à forma como Veiga (2002) problematiza o espaço rural e urbano, Munarim (2010) considera que as escolas do campo não são apenas aquelas definidas pela classificação geográfica do IBGE como rurais. Mas que “a identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam” (MUNARIM, 2010, p. 12).

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre quem são os sujeitos do campo hoje. No documento *Por uma Educação do Campo: Declaração 2002* (produzido durante o Seminário Nacional por uma Educação do campo), consta que:

No campo existem milhões de brasileiras e brasileiros [...] que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11).

Os povos do campo (que por sua vez são tão diversos) como a passagem acima esclarece, detêm então uma identidade cultural própria, têm raízes e suas maneiras de viver e

trabalhar, enfim, uma “[...] cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 17). Contudo, como se observou anteriormente, com a multifuncionalidade que o campo começa a viver em função das transformações econômicas, como a agroindústria, o aparecimento de ocupações não rurais no campo, presença de pessoas que trabalham no campo, mas moram em espaços urbanos configuram novas relações entre o rural e urbano.

Kolling (1999) expõe que a luta por uma educação voltada às realidades dos sujeitos visa promover o desenvolvimento sociocultural e econômico considerando essas diferenças que são construções históricas. No caso dos sujeitos do campo, esta postura implica em promover uma educação que possibilite a permanência e elevação da qualidade de vida dos habitantes do campo. Para tal, não é suficiente construir escolas no campo, mas sim escolas do campo, com concepções pedagógicas vinculadas às causas, desafios, história e cultura do povo trabalhador do campo.

E foi a partir desses sujeitos, os trabalhadores do campo que o conceito de Educação do Campo emergiu em um determinado contexto histórico, em um movimento real dos trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, no intuito de lutar contra as relações sociais que determinaram suas condições injustas de vida. Segundo Caldart:

É este vínculo que dá a marca originária da Educação do Campo: nasce das lutas sociais pelo direito da educação, configuradas desde a realidade de luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos, no contexto de uma sociedade capitalista, com as características específicas que assume na formação histórico-social brasileira (CALDART, 2010, p. 148).

Para Caldart (2012) o conceito de educação do campo ainda está em construção, no entanto, a educação do campo já se configura como “uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações” (p. 259). Assim, entende-se que a concepção da educação do campo atualmente faz a análise das políticas de educação que foram negadas historicamente aos sujeitos do campo no sentido de ser uma contra-resposta a essa situação com vistas às transformações futuras. Segundo MUNARIM (2010) “a expressão ‘educação do campo’ aparece pela primeira vez em documento oficial normativo no ano de

2008, na Resolução CNE/CEB nº02, de 28 de abril de 2008. O primeiro artigo do documento define que:

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 de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002) a reivindicação pela educação por parte dos povos do campo passa pela formação para o trabalho.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING, CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

Nesse sentido, a educação do campo propõe uma formação para o trabalho que não reproduza as desigualdades sociais, mas uma educação profissional que una a tríade “campo, políticas públicas e educação” aos princípios do trabalho como princípio pedagógico. Desse modo, compreende-se que a base para toda a educação deve ser a relação entre trabalho e educação. Caldart (2009) elucida que a interação entre educação e trabalho, na perspectiva da educação emancipatória e de uma pedagogia do trabalho, constituiu-se em uma reflexão desenvolvida predominantemente nas cidades. Entretanto, o questionamento da educação do campo para as teorias pedagógicas contemporâneas diz respeito ao significado das relações trabalho e educação, levando em conta os processos produtivos próprios do campo.

As políticas públicas atuais para a educação do campo, por sua vez, privilegiam a educação básica em seu discurso e a educação profissional recebe uma atenção mínima. De certa forma, o principal berço de origem da concepção de educação do campo, que é a luta dos trabalhadores rurais Sem Terra, durante na década de 1980, por educação, ao não reivindicar naquela época, como fundamental, a educação profissional dos jovens do campo, acabou negada ou esquecida.

Dessa forma, observa-se que as categorias centrais da perspectiva da educação do campo são o trabalho e a educação. A luta por educação e condições laborativas dos povos do

campo estão intimamente ligadas às relações que o modo de produção capitalista imprime ao trabalho e, por conseguinte, aos processos educativos. Para tanto, em nosso percurso da pesquisa foi imprescindível compreender como foram construídas as perspectivas de formação humana diante dessas relações. Consideramos que o próprio processo de expansão da rede federal de educação profissional e a luta pela educação do campo fazem parte de uma conjuntura mais ampla, por isso, no capítulo seguinte (capítulo 2), nos preocupamos em analisar como o trabalho, o capital e a educação se relacionam entre si e as decorrências dessas interações nas alternativas de formação humana.

2 AS RELAÇÕES TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, dividido em quatro subtítulos, inicialmente revisitamos as principais dimensões do conceito marxista de trabalho, para em seguida situá-las no espaço e tempo brasileiros com relação a algumas noções mais recentes que vêm sendo trabalhadas por autores contemporâneos, de diversas áreas, tais como desenvolvimento regional e territorialidade. Continuando o percurso do capítulo, apresentaremos uma análise das relações do trabalho no modo de produção capitalista, o que implica na compreensão das construções do conceito de formação humana decorrentes dessas relações, e, no final do capítulo, problematizaremos as inclusões existentes entre o trabalho e a educação.

2.1 A dimensão ontológica do trabalho

Dentro da concepção de Marx e Engels, o trabalho é uma categoria que materializa a significação humana na sua totalidade e, através dele é permitido obter uma definição de ser humano que, para existir, necessita produzir os seus próprios meios de subsistência material. Uma vez que a natureza não garante a existência humana, mas esta precisa ser produzida pelos próprios indivíduos, estes se constituem como um produto do trabalho. Diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, o homem constrói seus modos de produção e de meios da vida. Assim, se diferencia dos outros seres não pela consciência, mas pelos meios que utiliza para produzir a sua subsistência (MARX & ENGELS, 1980). Frigotto, autor que está entre os mais representativos seguidores do pensamento marxista no Brasil, assim traduz esta concepção:

A atividade de responder às necessidades vitais não é exclusiva ao ser humano. Um animal move-se e age em busca de sua sobrevivência, mas o faz programado por uma determinação genética. Por isso, não projeta sua

existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio. É no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico do homem. (FRIGOTTO, 2010, não paginado)

Isso significa que o trabalho não se realiza através de determinação genética, mas historicamente passa a demandar habilidades e conhecimentos, por meio dos quais vão sendo desenvolvidos novos instrumentos para que atue sobre a matéria natural. Além disso, o trabalho não atende a um número limitado de necessidades, ou seja, o ser humano, como ser social, criador de sua própria natureza, elenca novas necessidades e assim, novas formas de trabalho.

Sob essa concepção de trabalho ontológico, pode-se dizer que o indivíduo não limita o trabalho em atividade laborativa ou emprego, mas que o trabalho faz parte da produção de todas as dimensões humanas, assim o trabalho é um processo que permeia todo o ser humano e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1976), elevando-o enquanto ser evoluído da natureza. De acordo com Frigotto (2010) a categoria trabalho vai além da resposta às necessidades vitais do ser humano, mas simultaneamente responde às necessidades “de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” que assumem características particulares no espaço e no tempo. Muito além de uma necessidade vital, ao introduzir a noção de espaço, Frigotto abre possibilidades para dimensões particulares do trabalho vinculadas ao espaço, o que se pode aproximar da noção de território que também está condicionada ao modo de pensar. Segundo Porto-Gonçalves (2001) o território é espaço apropriado, algo próprio, instituído por sujeitos que se afirmam por meio dele aproximando-se da ideia de ontologia, que designa o que é próprio ao homem. Ainda nas palavras de Frigotto:

Essas diferentes dimensões circunscrevem o trabalho humano na esfera da necessidade e da liberdade, sendo ambas inseparáveis. A primeira diz respeito a um quanto de dispêndio de tempo e de energia física e mental do ser humano, mediado por seu poder inventivo de novas técnicas e saltos qualitativos tecnológicos, para responder às necessidades vitais num determinado tempo histórico. A segunda é definida pelo trabalho na sua dimensão de possibilidade de dilatar as capacidades e qualidades mais especificamente humanas com o fim em si mesmas. Tempo livre de efetiva escolha, gozo, fruição e criação, que não se confunde com férias ou descanso de fim de semana, mas uma conquista histórica. (FRIGOTTO, 2010, não paginado)

A partir de Frigotto (2010) pode-se compreender que o trabalho se traduz para o homem não apenas como uma necessidade vital, mas também como uma forma de liberdade. O trabalho como necessidade se materializa como poder criativo de novos métodos, novas técnicas, instrumentos, tecnologias que os diferentes tempos históricos demandam (e também viabilizam conforme as possibilidades dos diferentes contextos - espaços geográficos). Retomamos aqui a noção de território para compreender o trabalho como poder criativo nos diferentes tempos históricos e espaços geográficos. Em um estudo sobre as diferentes abordagens do conceito de território, Bordo et al (2004) expõem que, para Santos (2002), é na base territorial que tudo acontece, até mesmo as configurações econômicas, políticas e sociais, que são por sua vez determinadas pelos períodos históricos que também são organizados segundo o território. Para tal autor, a formação do território transcende a noção de espaço e a configuração do espaço se delinea a partir das técnicas utilizadas no mesmo. Isso significa que, para Santos, o território se estrutura pelos meios de produção de acordo com as intencionalidades humanas. Por isso, o autor desenvolve a ideia de que o trabalho é uma das categorias essenciais para a compreensão do território, pois é através do trabalho que é possível compreender as sociedades, os espaços e as razões que formam e mantêm um território.

Quanto à segunda dimensão trazida pelo autor, liberdade, ela possibilita humanidade a criação do mundo da arte, da cultura, da linguagem, ou seja, um mundo humano, características estas que ontologicamente distinguem-no dos demais seres da natureza. A liberdade, trazida por Frigotto também pode ser pensada através do conceito de território, uma vez que a liberdade de criação, fruição e a ampliação e desenvolvimento das qualidades humanas estão intimamente ligadas. Walter Mignolo (2004) contribui para o entendimento da noção de território quando subverte o célebre cogito cartesiano, penso, logo existo, formulando-o como “sou onde penso”, explica que o território não é um espaço vazio de significados, mas sim onde foram formados padrões cognitivos próprios. Isso significa que em cada lugar, em cada território, que se traduz como a união entre natureza e cultura, existe uma forma própria de pensar, de agir, de produzir os meios de vida, de se relacionar, de trabalhar.

2.2 A relação trabalho e capital

Em seu estudo sobre a educação profissional, Manfredi (2002) mostra as significativas transformações ocorridas nas sociedades humanas e nas formas de organização do trabalho quando da transição entre as modalidades de produção de subsistência, trocas e mercados. Os bens de uso passaram a ser substituídos por bens trocados ou vendidos no mercado que se originou com os produtos agrícolas e, posteriormente, com os produtos produzidos em oficinas e fábricas. Conforme Manfredi (2002), no contexto dessas mudanças:

[...] ocorre um processo de metamorfose do trabalho, que, de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital. São as grandes transformações econômicas e técnicas que surgem com a gênese e o desenvolvimento do capitalismo, enquanto modo de produção e distribuição de riquezas, por volta dos séculos XV e XVI, na Europa. Nos países mais pobres, colonizados pelos europeus, essas transformações ocorrerão mais tarde, durante o século XX. (MANFREDI, 2002, p. 38-39)

No entanto, o trabalho, na sociedade de classes, assume a forma de dominação e exploração entre os homens.

Para Frigotto (2010) sob a égide do capitalismo, o trabalho é tido como emprego, que seria a compra e venda da força física e intelectual daqueles que não detêm a propriedade dos meios de produção. O trabalho torna-se assim uma mercadoria que os detentores dos meios de produção compram e gerenciam. Resulta que o trabalhador paga no processo produtivo o seu valor de mercado, sob a forma de salário ou meios de subsistência, e ainda produz um valor excedente (a mais-valia), que é incorporado pelo comprador da força produtiva do trabalhador, dessa maneira reduzindo o conceito de trabalho à força-de-trabalho.

Para Enguita (1989) a organização capitalista do trabalho tem algumas características que configuram o trabalho assalariado como: a) separação entre trabalho manual e intelectual, o que configura uma nítida separação entre concepção e execução do trabalho, sendo essa divisão inerente ao processo de trabalho capitalista que monopoliza o conhecimento e o poder de projetar sistemas de produção; b) o controle hierárquico e a disciplina que são importantes para que o capital defina e imponha as tarefas a serem realizadas, as velocidades em que serão praticadas e as punições para a má qualidade; c) fragmentação/desqualificação, a desqualificação, se aplica nesse caso uma vez que o capital ambiciona rotinas calculáveis, controláveis, padronizáveis, para que essa força de trabalho seja barata e facilmente substituível. Assim, tem-se um processo produtivo fragmentado simplificando o encargo do

trabalhador e eliminando qualquer possibilidade deste tomar qualquer decisão no processo produtivo.

Apesar dos processos recentes de reestruturação produtiva envolverem inovações técnico-organizacionais, são escassas as possibilidades de ampliação dos graus de liberdade que tornam o trabalho mais autônomo e criativo. Segundo Antunes (2012) no estágio atual do capitalismo brasileiro observa-se a diminuição dos postos de trabalho paralelo às transformações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho são exemplos das reconfigurações do trabalho onde novos perfis de qualificação da força de trabalho são requeridos. Em outro texto o autor também problematiza a flexibilização do trabalho:

Com a conversão do trabalho vivo em trabalho morto, a partir do momento em que, pelo desenvolvimento dos softwares, a máquina informacional passa a desempenhar atividades próprias da inteligência humana, pode-se presenciar o que Lojkine (1995) sugestivamente denominou objetivação das atividades cerebrais junto à maquinaria, transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada. A transferência de capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada, que se converte em linguagem da máquina informacional, através dos computadores, acentua a transformação de trabalho vivo em trabalho morto (ANTUNES, 2010, p. 19).

As palavras do autor nos convocam a interpretar que a empresa moderna limita o trabalho vivo, ou seja, o trabalho humano, ampliando o maquinário tecno-científico, que corresponde ao que Marx denominou como trabalho morto. Assim, o trabalhador passa a se debater entre o controle e a subjugação da sua subjetividade ao processo produtivo e gradualmente vai se objetivando na maquinaria, processo que, em contrapartida, o libera para exercer funções intelectuais antes não facultadas, mas ainda de forma limitada em razão da processo heterônomo de gestão. Essa nova tecnologia é considerada vantajosa pela égide do capital, pois permite a diminuição de despesas com mão-de-obra, mas, ao mesmo tempo, cria a necessidade de capacitação do trabalhador para operar essa nova tecnologia e ainda para adaptá-lo à nova organização da produção.

Ricardo Antunes (2012) traz um estudo sobre a flexibilização do trabalho no Brasil e suas consequências para o mundo do trabalho nos setores automobilístico, de telecomunicações e telemarketing, bancário, têxtil e confecções, calçados e artístico. Segundo

o autor “as novas realidades do trabalho no Brasil são marcadas por fortes processos de reestruturação produtiva e organizacional” com destaque para a subcontratação, os sistemas flexíveis e outras inovações produtivas que desenham uma nova morfologia do trabalho, caracterizada por sua precariedade estrutural.

Para Antunes (2012) as consequências das práticas flexíveis de contratação da força de trabalho ampliaram significativamente a terceirização, a contratação de trabalhadores por tarefas ou em tempo parcial, o surgimento dos *call centers*, precarização dos empregos e redução dos salários e conseqüentemente dos direitos sociais dos empregados. Como exemplo, o autor cita a atual situação laboral dos atendentes de telemarketing cujo produto é a prestação de serviços por meio de atendimento telefônico, quanto às condições de trabalho: os trabalhadores são separados por baias para que não conversem e não diminuam os ritmos de trabalho cronometrados. Outro exemplo são os artistas que vivem na instabilidade, pois são prestadores de serviço o que não configura o reconhecimento de vínculo empregatício.

O autor conclui que apesar de estarmos na era da informatização do trabalho, do mundo maquinal e da acumulação digital, presenciamos a informalização do trabalho que caracteriza um número cada vez maior de trabalhadores terceirizados, dos assalariados dos *call centers*, subcontratados, o proletário que trabalha com a informática, o que configura a desrealização do trabalho pela vivência da precarização.

2.3 O conceito de formação humana decorrente da perspectiva marxista

Diante desse cenário, da atual revolução tecnológica que se baseia na microeletrônica e na microbiologia, e das novas transformações do trabalho, um novo “perfil” de trabalhador é requerido. A ideia de qualificação e requalificação do trabalhador emerge como um atributo à estabilidade profissional; além disso, a nova regra do mercado exige do trabalhador características pessoais que supostamente tornariam os trabalhadores mais empregáveis em um mercado cada vez mais competitivo.

Frigotto, em 1997 trazia algumas das categorias analisadas por Antunes, que já emergiam juntamente às transformações dos processos produtivos:

Globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação

polivalente e “valorização do trabalhador” são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (FRIGOTTO, 1997, p.41).

Machado (1992) também levanta alguns questionamentos em relação a essa nova ‘qualidade’ requerida do trabalhador e às transformações tecnológicas e o processo de formação humana:

E o que tem acontecido com o homem, esta força produtiva considerada fundamental? Tem se tornando “descartável pelo avanço científico e suas aplicações tecnológicas ou tem também incorporado novas condições físicas e mentais, mudando sua qualidade? E o trabalho humano, tem diminuída a sua relevância na vida das pessoas e da sociedade ou suas características ontológicas se renovam em novas formas de trabalho, bem diferentes das tradicionais? A nova qualificação tem sido um processo coletivo ou apenas pequenos grupos têm sido incorporados a esta nova dinâmica? De que maneira esta nova qualificação participa enquanto pressuposto da nova fase de acumulação e valorização do capital? [...] As novas formas de organização do trabalho baseadas nos avanços tecnológicos têm permitido o alargamento da base de conhecimento, experiência, autoridade dos trabalhadores que a vivenciam, oferecendo-lhes possibilidades materiais efetivas para se tornarem mais ativos, criativos, conscientes e críticos do seu papel? Ou seja, a nova qualificação é realmente qualificadora? (MACHADO, 1992, p. 12)

Para compreender tantos questionamentos complexos, a explicação de Ramos (2001) auxilia: ela explica que as configurações e os processos de desenvolvimento do trabalhador implicam em analisar as várias formas que o trabalho coletivo assume e de que maneira o homem atua e se modifica ao se inserir como parte desse trabalho. Ou seja, se é pelo trabalho que os indivíduos produzem sua existência, e através do trabalho eles entram em contato com a natureza e com outros homens, ele desenvolve relações econômicas e sociais e assim ele se constitui, por meio do trabalho, como ser social. Ramos (2001, p. 26) entende a formação humana como “o processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência”, convergindo com a ideia de Frigotto do trabalho como liberdade de criação, para além da ideia de trabalho como necessidade vital.

Sob o modo de produção capitalista, os sentidos humanos foram convertidos pela lógica da propriedade privada, que faz da realização humana a posse de objetos como capital ou como meio de subsistência determinado socialmente e estes foram retirados do homem

como mercadoria, força de trabalho pela classe capitalista (RAMOS, 2001). A propósito da formação humana, explica a autora:

Sendo assim, os processos de formação humana sob modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode se perder no seu próprio objeto (RAMOS, 2001, p. 27).

Isso significa que no processo de produção, estão as forças subjetivas do indivíduo e as forças objetivas alheias a ele. As forças subjetivas do indivíduo são capazes de produzir a sua própria subsistência, no entanto tornam-se dependentes do capital, e ainda lutam contra as forças do movimento constante de valorização do capital que separa o indivíduo que produz do produto do seu trabalho. Por isso, esse movimento dialético descrito na citação anterior, onde o ser humano se reconhece como sujeito, mas ao mesmo tempo se objetiva no capital.

2.4 Os modos de produção capitalista e suas influências na educação

Ramos (2001) concebe a educação como socializadora dos indivíduos a partir dos valores e padrões de uma determinada sociedade, ao mesmo tempo em que é uma forma de socializar os conhecimentos científicos produzidos e reunidos pela humanidade.

No entanto, em uma sociedade capitalista, cindida em classes, a formação humana se configura pelo desenho histórico das lutas dos sujeitos coletivos das classes, cada um com o seu objetivo de desenhar a formação humana, seja pela ótica do capital ou sob a ótica do trabalho. Essa luta é orientada a partir da divisão social do trabalho e de seu nível de complexificação que orienta as ações organizadas pela sociedade civil e política (RAMOS, 2001).

No clássico *A Ideologia Alemã* de Marx e Engels (1987) a divisão social do trabalho já é descrita em uma sociedade classista culminando em uma divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho material. Nas palavras dos autores:

Uns serão os pensadores dessa classe (os ideólogos ativos, que refletem e tiram a sua substância principal da elaboração das ilusões que essa classe

tem de si própria), e os outros têm uma atitude mais passiva e mais receptiva face a esses pensamentos e a essas ilusões, porque são, na realidade, os membros mais ativos da classe e dispõem de menos tempo para produzirem ilusões e ideias sobre as suas próprias pessoas (MARX & ENGELS, 1987, p. 26).

Seria a partir desse processo, permeado por conflitos, contraditório e marcado pelos valores capitalistas institucionalizados, que algumas expressões emergem na relação trabalho e educação como: formação profissional, educação profissional, qualificação profissional.

Nesse momento da discussão, é válido explicitar o que entendemos por educação profissional, qualificação e desenvolvimento humano. Acompanhamos o pensamento de Ramos (2001) quando traz a discussão sobre esses conceitos cujos significados são historicamente construídos e, por essa razão, inacabados. No entanto, faz-se necessário retomar algumas das construções desses conceitos.

Considerando o Dicionário da Educação Profissional (FIDALGO & MACHADO, 2000) nos verbetes *educação profissional* e seus correlatos, como ensino profissional e formação profissional, temos que: “são relativos à profissão e ao ofício, têm como sentido geral a preparação de especialistas, de profissionais, de diferentes campos e níveis de atuação” (MILITÃO, 2000, p.133). O verbete vai além dessa conceituação e explora outras dimensões como a de que no Brasil o conceito de formação profissional vem dando espaço ao conceito de educação profissional. Este deslocamento conceitual pretende enfatizar a necessidade de transformar uma concepção de um “saber fazer” (eminentemente prático e com frequência associado a fazeres manuais, ou pouco elaborados) pela ideia de um desenvolvimento integral do profissional. É justamente esse desenvolvimento integral o desafio dessa educação a fim de efetivar essa concepção. Para Militão (2000), redatora do verbete, os conceitos explicitados acima também variam e se transformam historicamente, como consequência das transformações tecnológicas e das novas formas de organização do trabalho.

Nessa mesma linha conceitual, Manfredi (2002, p. 50) traz a educação como “uma realidade condicionada determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego”. A autora alerta que não nega a existência da correlação entre as transformações do mundo do trabalho e a necessidade de novos perfis educacionais e a importância da escola nesse cenário. Porém, enfatiza que as relações entre escola e trabalho acontecem em contextos históricos de movimentos contraditórios, uma vez que, ao mesmo tempo, vivenciamos evoluções no campo da ciência, tecnologia e informação e presenciamos o aumento do desemprego.

Segundo Kuenzer (2007), cuja publicação é mais recente do que a de Manfredi, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho que vêm substituindo a base rígida dos já clássicos sistemas de trabalho como o fordismo e o toyotismo por uma base flexível assumiram um novo discurso sobre a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual: o de superação. Isso quer dizer que as inovações como a microeletrônica passaram a exigir novas formas de intensificação e controle do trabalho que permitissem adequar a produção de forma qualitativa e quantitativa às demandas dos clientes, o que se traduziu como o regime de acumulação flexível. Kuenzer define a acumulação flexível como o regime que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, a fim de assegurar a acumulação. Para tanto, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho, sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução de salários e a desmobilização sindical (KUENZER, 2007, p. 1159).

Em estudos mais recentes (ANTUNES, 2011) explica que o quadro apresentado anteriormente se amplia com o que o autor chama de “corrosão ainda maior do trabalho contratado e regulamentado”. Segundo ele, a matriz taylorista-fordista, dominante no século XX, foi sendo substituída pela “subsunção real do trabalho ao mundo maquínico, seja pela vigência da máquina-ferramenta autômata ou informacional-digital, esse trabalho relativamente mais formalizado vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade e precarização.” (ANTUNES, 2011, p. 407).

O que Antunes (2011) apresenta é a ampliação cada vez maior de modalidades de trabalho como os trabalhadores terceirizados, o cooperativismo, o empreendedorismo, o trabalho voluntário e outros. Segundo o autor, estas formas se configuram como as várias maneiras de precarização do trabalho e da expansão da informalidade que o capitalismo utiliza como formas geradoras de valor ainda que aparentem do não valor, o capitalismo utiliza novos e velhos mecanismos de exploração do trabalho. Assim, o capital desemprega cada vez mais o trabalho estável e o substitui por trabalhadores precarizados em setores que se encontram em expansão como no mundo agrário, industrial e de serviços e em suas interconexões como a agroindústria, serviços industriais e indústria de serviços.

A lógica do capital se conserva e se desenvolve amparada na sua estrutura de dominação e exploração da força de trabalho baseando-se no trabalho vivo e no trabalho morto deixando clara a sua contradição: depende do trabalhador apesar das contínuas

inovações tecnológicas na tentativa de diminuir tal dependência. Por isso, necessita de um trabalhador capaz de manusear as inovações, mas não quer manter relações contratuais, impondo ao trabalhador uma concepção de empregabilidade em que ele se acredita responsável pela aquisição ou permanência do emprego, no mercado de trabalho ou pela sua exclusão do mesmo.

Assim, é requerido um trabalhador, que acompanhe a produção cada vez mais tecnológica, informatizada e robotizada, mas que mantenha a regularidade da produção. É nessa era que entra a relação trabalho e educação, onde a empresa chama o Estado para qualificar para o processo do trabalho como explana Kuenzer:

É o próprio capital que passa a demandar uma nova pedagogia para formar o produtor e o consumidor, o homem da “pólis” globalizada, desenvolvendo-a em suas agências de treinamento, no próprio trabalho e nas relações sociais amplas, principalmente através dos meios de comunicação de massa, que passam a disseminar a nova concepção de mundo demandada pela acumulação flexível. Ao mesmo tempo, reivindica ao Estado mais atenção com a educação básica, e à escola um novo projeto, em que a repetição, a memorização, a aprendizagem de conteúdos e de formas operacionais parciais e a submissão à ordem sejam substituídas pelo domínio das habilidades comunicativas, pelo raciocínio lógico, pela capacidade de discernir, de criar, de comprometer-se, de trabalhar com a informação, de construir soluções originais, e, principalmente, de duvidar, de não se satisfazer e, em decorrência, de educar-se continuamente (KUENZER, 2002, p. 66).

Pode-se observar que a nova organização do trabalho enfatiza a importância da motivação do trabalhador, delegando-lhe a responsabilidade pela própria qualificação. No entanto, essa qualificação não pressupõe especialização, ao contrário, os novos modelos de organização do trabalho procuram trabalhadores polivalentes, ou seja, trabalhadores aptos a atuarem em vários postos de trabalho. Segundo Antunes (2011) o mundo do trabalho atual rejeita os trabalhadores herdeiros da “cultura fordista”, fortemente especializados, estes são substituídos pelo trabalhador “polivalente e multifuncional” da era toyotista. Machado, em 1992, já trazia o conceito de polivalência:

Polivalência significa simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas [...] É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho (MACHADO, 1992, p.19).

Assim, as palavras da autora pressupõem que o perfil do trabalhador polivalente é o daquele capaz de superar as tarefas prescritas e únicas no seu posto de trabalho, mas que não modifica a essência das tarefas. Ou seja, ao mesmo tempo em que o trabalhador polivalente cria novos modelos de operação, ele não ultrapassa a hierarquia entre trabalho manual e trabalho intelectual, uma vez que sua ação de operador se limita à execução do trabalho por não deter o conhecimento dos fundamentos tecnológicos que gerenciam seu trabalho. Portanto, a polivalência mantém a dissensão entre a concepção e a execução do trabalho.

Para Machado (1992), a polivalência, apesar de apresentar todas as características descritas acima, não se configura como algo plenamente danoso ao trabalhador. Se esse novo modelo de produção já não mais requer o trabalhador da era fordista e toyotista adaptado ao sistema rígido de trabalho, o trabalhador polivalente é mais criativo do que reprodutivo, possui conhecimentos mais gerais do que específicos e o trabalho é mais mental do que físico.

No entanto, vale lembrar que, embora a polivalência represente um avanço em relação às formas anteriores de produção, a ciência e todo o processo produtivo ainda pertencem ao capital e não ao trabalhador (MACHADO, 1992). Isso significa que o conhecimento é representado pela simples “instrumentalização utilitarista”, pois para tal trabalhador são suficientes os conhecimentos empíricos da tecnologia que lhe é disponibilizada.

A mesma autora alerta que se faz necessária uma nova perspectiva para a formação humana, uma alternativa à formação polivalente que restringe o trabalhador à reprodução, apesar de haver alguma margem de criação nesta modalidade. Por isso, a politecnicidade, um dos conceitos-chave desse estudo, o qual trataremos no capítulo terceiro, poderia ser considerada a ruptura com relação à polivalência e a todos os modos de produção que estreitam a qualificação do trabalhador, de forma que se re-configurem as suas potencialidades criativas e libertadoras.

3 O CONCEITO DE POLITECNIA: UMA OPÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA

3.1 A emergência da politecnia

Começamos por compreender o contexto histórico, político e social em que o termo politecnia surgiu, uma vez que a educação politécnica não foi pensada apenas do ponto de vista técnico-pedagógico, mas também contextualizada no seu momento histórico e político. Para Gonçalves (2007) o conceito de politecnia foi concebido diante das mudanças científicas ocorridas em meados do século XIX, dados os impactos provocados pelas transformações dos processos de produção: a passagem do artesanato à grande indústria.

Gonçalves (2007) relata que o aparecimento da maquinaria fez com que o trabalho não mais dependesse exclusivamente do conhecimento específico do trabalhador; a automação do processo de produção simplificou o trabalho humano. Sendo assim, o trabalho passou a ser estruturado a partir de princípios científicos simples e gerais; o trabalhador deveria então dominar as novas tecnologias científicas, o que implicava na “disseminação dos códigos formais da escrita” (SAVIANI, 2000, p. 156) que somente a escola poderia oferecer, diferentemente de como acontecia na fábrica antes do processo de automação.

Nessa perspectiva, Marx desenvolverá uma análise do desenvolvimento do capitalismo e das propostas burguesas de unificação escolar em uma crítica às condições de educação e trabalho apontadas pela organização da produção fabril que atingiam os operários e seus filhos (FERRETTI, 2009).

Segundo Ferretti (2009) as discussões sobre educação feitas por Marx referem-se às condições políticas, econômicas e sociais em que os processos de produção se desenvolviam em sua época e que vão culminar em “intensos movimentos trabalhistas de recusa a tais condições, o que torna o período particularmente violento, dando margem às revoluções e

embates que o marcam, configurando o que Gramsci denominará de ‘guerra de movimento’ (FERRETTI, 2009, p. 111).

É em meio a esse movimento que o marxismo inicia suas críticas à concepção de educação burguesa, uma vez que esta não realiza os programas sociais. Desenvolve então a sua concepção marxista de educação. E a educação politécnica seria um componente de um conceito ou programa de educação, no qual a educação intelectual e física seriam partes. A educação é abordada por Marx como restrição à exploração da força de trabalho infantil - o trabalho infantil somente seria admitido se fosse em condições que não comprometessem o desenvolvimento das crianças e adolescentes sob controle de fiscais do trabalho. Marx discute sobre o trabalho. No entanto, como as crianças são força de trabalho na sua época, Marx insere a educação dentro da própria concepção de trabalho:

Partindo daqui, dizemos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica¹³, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

(...) Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (MARX & ENGELS, 1983, p. 60)

Dessa forma, a educação politécnica em Marx se expressa, no séculos XIX, em face de concepções que ele questiona, assumidas por teóricos da economia política clássica, com relação aos trabalhadores. Bernard de Mandeville (1670 – 1733), filósofo e economista político, afirmou que uma nação livre e rica depende de uma população pobre e laboriosa. Adam Smith acreditava que em doses homeopáticas, um pouco de instrução aos trabalhadores seria desejável à sociedade capitalista, como uma forma viabilizar maior produtividade. De acordo com esses representantes do pensamento burguês, destinar escolas para os

¹³ Em algumas adaptações das obras de Marx emprega-se a expressão educação tecnológica no lugar de educação politécnica. Nosella, por exemplo, prefere educação tecnológica e não politécnica.

trabalhadores e seus filhos seria um risco, pois os tiraria do trabalho e representaria uma diminuição da produção. Tal ponto de vista foi objeto da crítica de Engels quando discutiu *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Para este, as poucas escolas existentes e a precária disponibilidade das crianças para os estudos diurnos, dadas às condições adversas de trabalho a que eram submetidas e ao cansaço diante dos longos períodos de trabalho impossibilitariam estender a educação a essa classe (FERRETTI, 2009).

Marx ressignificou o conceito de politecnicidade desenvolvido pelos autores anteriores através da ideia de libertação do artesanato. Assim, a diferença da concepção de Marx com relação aos precursores do socialismo tem a ver com a maneira como entendia a incorporação da ciência no processo educativo dos trabalhadores. Para ele, todos os ramos da produção teriam bases científicas comuns, que deveriam ser incorporadas à educação dos trabalhadores e de modo associado à aprendizagem do manejo de diferentes procedimentos técnicos e ferramentas (MACHADO, 1991).

Soares (1996) refere que a escola popular da época de Marx se limitava ao ensino de leitura, escrita e princípios religiosos, mas com isso ela não preparava os trabalhadores para a grande indústria. E foi através da busca de alternativas educacionais que conseguiram acompanhar as transformações tecnológicas que vinha sofrendo o modelo artesanal de produção que surgiu a proposta marxista de um novo método educativo baseado no ensino teórico. Para Soares, essa proposta de ensino teórico incluía “princípios gerais e científicos de todo o processo de produção”, aliados ao ensino prático: seria a iniciação das crianças e adolescentes ao manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. O que diferenciava essa nova proposta método de aprendizagem daquela com caráter artesanal foi a inserção do trabalho na educação escolar, o trabalho como princípio educativo, isto é, a formação dos trabalhadores na escola, pois até então a atividade laboral, o ofício era domínio do mestre artesão. Dessa forma, tal método educativo representou avanços na formação de trabalhadores ao propor a universalização da aprendizagem dos ofícios mediante uma qualificação desespecializada, ou seja, geral para que o trabalhador pudesse se adaptar à diversidade dos trabalhos. Surge, assim, a primeira proposta de educação politécnica, entendida como a aprendizagem dos fundamentos e princípios aplicáveis a várias técnicas.

Contudo, um marco histórico pode ser considerado crucial para a implantação e desenvolvimento da proposta de uma educação politécnica: a Revolução Russa de outubro de 1917. Com o propósito de compreender o contexto histórico e social em que a educação

politécnica foi desenvolvida após as proposições de Marx prosseguimos em nosso texto com a politecnicidade e suas relações com a revolução russa de outubro de 1917.

3.2 Das origens históricas do conceito de politecnicidade na Revolução Russa de 1917

Conforme os autores pesquisados (HOBSBAWM, 1995; REIS FILHO, 2003) a Revolução de Outubro de 1917 que aconteceu na Rússia czarista foi resultante de uma série de fatores da época como a forte e repressiva autocracia que garantia privilégios para a burguesia e a Igreja. A sociedade russa era baseada em uma economia rural e estagnada, um campesinato pobre, um sistema fundado no feudalismo que perdia espaço para o capitalismo, mas que ainda mantinha resquícios da servidão. Desde meados de 1860, os núcleos urbanos industrializados eram marcados por greves, o campo era marcado por revoltas, havia ainda a ameaça de uma invasão alemã e da contrarrevolução. Além desses fatores internos, deflagrou-se a I Guerra Mundial (1914-1918), ou seja, a Rússia naquele contexto era como descreveu Hobsbawm (1995, p.62): “Parecia óbvio que o velho mundo estava condenado. A velha sociedade, a velha economia, os velhos sistemas políticos tinham, como diz o provérbio chinês, ‘perdido o mandato do céu’. A humanidade estava à espera de uma alternativa.”

Conforme Oyama (2010), quanto à educação, na sociedade russa czarista, a ciência e o conhecimento pertenciam somente às classes dominantes. A escola primária era de três anos sob a transmissão do dogma religioso, noções de leitura, escrita e aritmética. As escolas paroquiais que eram frequentadas pelos filhos dos operários e camponeses repassavam uma instrução não científica baseada na leitura de textos eclesiásticos.

No entanto, a sociedade, esperançosa de uma alternativa, vivenciou a queda da monarquia russa em março de 1917, em um movimento de repúdio a séculos de opressão e uma incontável revolução em prol da liberdade afetou todos os setores da sociedade. A educação foi um dos campos mais impactados, manifestando-se uma sede por leitura, informação e conhecimento, uma vez que o poder do czar se apoiava nos aparelhos de repressão do Estado e no controle ideológico, sendo a educação um desses meios (LOMBARDI, 2008).

Nesse contexto, Lenin (1870 – 1924) foi considerado o grande líder da revolução bolchevique e depois se tornou o Presidente do Conselho dos Comissários do Povo da recém criada República Soviética (comandou de outubro de 1917 a janeiro de 1924). Apesar de não ter escrito textos específicos sobre educação, Lenin foi um estadista preocupado com os aspectos educacionais do seu país sendo incontestável a importância de seu pensamento para a educação (CARVALHO, 2005).

A questão da politecnia ficará profundamente marcada no pensamento educacional leninista com a presença e ideário da sua companheira e esposa, Nadeja Konstantinova Krupskaja (1869-1939). Militante do partido bolchevique e educadora, Krupskaja investigou os modelos educacionais da Europa e Estados Unidos e dedicou-se ao desenvolvimento de uma pedagogia marxista a ser implantada ao contexto histórico que vivia a República Soviética, sendo a politecnia a sua mais importante proposição (MACHADO, 1989).

Assim, o embasamento educacional de Lenin era a indissociabilidade entre educação e política, a educação como embasadora da dualidade classista, a revolução social como uma premissa para a revolução educacional, de modo que os problemas relacionados à educação não são meramente provenientes da educação escolar. Isso quer dizer que na revolução russa a educação e a cultura foram, sobretudo, fundamentais para a queda da antiga sociedade russa.

Pensava-se que, do mesmo modo que seria somente através da educação política das massas que haveria a conscientização de todos os tipos de opressão e violência existentes contra todas as classes, somente assim a classe operária adquiriria uma consciência, das relações de classe, da opressão em todos os níveis e setores da sociedade. Para Lenin não seria possível implantar uma educação revolucionária sem antes passar por uma revolução social.

Instalada a República Soviética, a educação herdada da Rússia czarista era um grave problema, pois estava centrada na manutenção da ignorância do povo como garantia do *status quo* da monarquia russa. Por outro lado, a educação política, o acesso ao conhecimento e ao saber eram premissas para a organização da sociedade para a República Soviética. Dessa forma, para Lenin, a educação pós Revolução de 1917 era muito importante para a luta contra a burguesia e para a consolidação do poder das classes oprimidas. Era preciso alfabetizar as pessoas, convencer os contrários à revolução às causas comunistas, propor uma pedagogia ligada a um governo proletário, oferecer condições materiais para as crianças acessarem a escolas. As medidas tomadas para organizar o sistema educativo foram a construção de escolas, a formação de professores, o acesso do povo à instrução em todos os níveis de escolarização, instituição da educação pública, gratuita e obrigatória e uma reforma

pedagógica que estava ligada à noção de escola única do trabalho, escola de cultura geral e politécnica (MACHADO, 1989).

No entanto, compreender o significado da politecnia para a República Soviética é algo complexo, uma vez que para a implantação e funcionamento de uma sociedade socialista, uma das premissas era o elevado nível de desenvolvimento das forças produtivas que levasse a uma socialização do processo produtivo. Isso significa que, no sistema socialista, a agricultura, a produção e a extração de matérias primas, a indústria, o transporte, as comunicações, a ciência, a tecnologia e os serviços estariam integrados em uma sociedade em que a produção, a distribuição e o consumo da riqueza social estariam organizados de maneira equilibrada.

Por isso um ensino politécnico implicaria a compreensão dos princípios científicos sobre os quais repousam os processos dos diferentes setores da produção. Parafraseando Krupskaja, no texto *Difference entre l'enseignement professionnel et l'enseignement polytechnique*, Oyama (2010) ilustra o que seria o ensino politécnico com um exemplo:

[...] do processo de aprendizagem que ocorreria na indústria têxtil. Assim, numa sociedade com a produção integrada, é preciso que haja alunos que tenham o conhecimento do conjunto da produção; que compreendam os princípios e a natureza do processo técnico; que possuam um conhecimento generalizado dos mecanismos técnicos envolvidos; da integração do trabalho em sua totalidade. Isto é, tenham um conhecimento *politécnico* (OYAMA, 2010, p. 114).

O objetivo era o de promover uma nova qualificação para a República Soviética, proposta por Krupskaja, em uma escola que ensinaria os aspectos gerais, os fundamentos da produção, para além do trabalho manual. Este era considerado, naquela época de transformações tecnológicas, ultrapassado e frágil, como conhecimento necessário ao trabalhador. Era preciso o conhecimento dos fundamentos científicos, pois a técnica sempre se aperfeiçoaria e qualquer mudança tecnológica poderia tornar o trabalhador desqualificado (MACHADO, 1991).

Além disso, na proposta de uma sociedade integrada e de socialização da produção, as pessoas com uma formação politécnica teriam condições de atuar ou mesmo de se adaptar a outros setores da produção; a sua formação garantiria a possibilidade de mudar de ramo de atividade. Nesse tipo de formação existe o vínculo orgânico entre a educação com o trabalho.

De acordo com Krupskaja, Lenin considerava necessário o ensino politécnico para a construção de uma sociedade sem classes e também para a reconstrução econômica da República Soviética, por meio da incorporação do que existia de mais avançado na técnica capitalista, para que a classe trabalhadora dispusesse de conhecimentos para colocá-los a serviço da reconstrução socialista (KRUPSKAIA, 1932, apud YOAMA, 2010).

No entanto, a implantação de escolas politécnicas não foi algo tão fácil de ser implementado. O fato é que muitas das proposições acerca do ensino politécnico esbarraram em distorções das propostas iniciais e provocaram a oposição por parte de educadores, que discordavam dos princípios da politécnica. Muitos professores eram contrários as orientações do governo soviético ou não possuíam formação adequada para a implementação das propostas (MACHADO, 1989). Cambi (1999) traz mais alguns elementos que permitem compreender melhor as dificuldades para a implantação da educação politécnica:

[...] raramente se conseguiu ir além de uma organização do trabalho artesanal (carpintaria ou culinária) e não foi possível conjugar realmente o trabalho intelectual com o produtivo, de modo a colocar em execução os princípios cardinais da teoria marxista. As conquistas foram conseguidas mais na batalha contra a velha escola: foram abolidos o seu conteúdo religioso e nacionalista, seus métodos de ensino e seus livros de texto, embora, neste campo, tenha sido necessário muitas vezes corrigir tendências extremistas que exaltavam uma exclusiva finalidade prática da instrução ou que valorizavam a comuna-escola (uma escola-fábrica em miniatura), onde o trabalho produtivo era posto no centro do processo formativo (CAMBI, 1999, p.558).

Esta passagem permite vislumbrar e até imaginar o quanto foi difícil a implementação do ideário da politécnica, mesmo no seu contexto histórico nascente, mostrando algumas das dificuldades enfrentadas para ser realizada na prática das escolas. Apesar de todos os problemas relatados na instalação de uma educação politécnica na nova República Soviética, um dos mais expressivos foi a falta de condições materiais e econômicas necessárias para colocar em prática tal modelo de educação. Lembremos também das dimensões territoriais da União Soviética e a diversidade de povos que a integravam. Se de um lado a educação politécnica era vista como a única maneira de se reconstruir economicamente a união, por outro, não se tinha condições mínimas para se implantar a educação politécnica. Para Machado (1989, p.168-169):

A criação de uma cultura radicalmente nova e de uma escola unificada e unificadora articulada com este conhecimento em gestação é um grande desafio, talvez um dos maiores a surgir numa experiência revolucionária. Este projeto, só em linhas muito gerais, pode ser definido no plano teórico. Como todo componente superestrutural, tais questões dependem basicamente das condições e relações sociais, que são imprimidas pelo processo da produção material. Por isso, uma transformação neste nível da realidade exige algum tempo, para que se implantem as condições objetivas capazes de definir as necessidades concretas, de dar suporte a inovações e de contra-arrestar as resistências surgidas. Por outro lado, as condições objetivas precisam, também, de se desenvolver, de forma a garantir o apoio e a participação de amplos setores na definição e implantação do novo projeto¹⁴ (MACHADO, 1989, p. 168-169).

Não foi pretensão desse início de capítulo elucidar as consequências da Revolução de Outubro de 1917. No entanto, como Machado esclareceu, a criação de uma cultura nova e de uma escola unificada e unificadora foi um dos grandes desafios perseguidos por Lenin e a revolução que liderou.

Entre êxitos e fracassos, ganhos significativos podem ser relatados: o desenvolvimento econômico, a escolarização em massa, o avanço tecnológico, a corrida espacial, significativos resultados para a saúde e para a educação. A chamada “educação leninista” foi, talvez, a possibilidade de implantação da pedagogia marxista, pois compunham traços e elementos em comum como a imbricação entre educação e sociedade, por meio da integração entre a lógica da estrutura política, a ideologia da sociedade e as práticas educativas. O vínculo entre educação e política, o trabalho como eixo central da formação e do ensino e a formação integral e omnilateral do sujeito, como assinalamos com Cambi (1999).

Ademais, a reflexão em torno do contexto histórico, social, econômico e cultural em que a educação politécnica foi implantada na Rússia no século XX à luz das concepções de Marx sobre educação e formação humana, tornou-se imprescindível para a compreensão do surgimento da proposta de educação politécnica.

Sem a pretensão de tentar esgotar as discussões acerca do surgimento do conceito politécnica, a seguir trazemos a conceituação do termo politécnica.

¹⁴ Esta passagem para além de ser muito esclarecedora, faz pensar no processo em curso em Urupema e as transformações que vêm se dando, as parcerias e intercâmbios intensos entre os setores locais – uma aposta em possibilidades, em pequena escala – de que o projeto de formação profissional assuma ao menos algumas das características centrais da formação politécnica.

3.3 Conceituando politecnia

Como categoria central desse trabalho, cuidaremos da concepção politécnica. Apresentaremos nesse item as concepções de politecnia na tentativa de aproximar os conceitos que possuem abordagens similares. No entanto, Oliveira e Machado (2012, p. 19) alertam que “politecnia é um conceito carregado de polissemia. Como decorrência disso, é possível a existência de dissensos sobre formas de interpretá-lo”. Para tal nos apoiaremos nas concepções e trabalhos de Karl Marx, e dos principais estudiosos brasileiros como Lucília Machado, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, José Rodrigues e outros.

Quando se trata de politecnia os termos associados empregados pelos autores no contexto da educação são, além de politecnia propriamente dita, educação politécnica, tecnológica, omnilateral, unitária e integral.

Embora os estudiosos de politecnia utilizem um princípio comum que é a inter-relação entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura para desenvolver o conceito de educação politécnica, as expressões utilizadas possuem pequenas nuances que as diferenciam. Tais distinções se revelam desde a terminologia e podem advir dos aportes teóricos em que cada autor se baseia ou do tempo histórico no qual cada um fez suas considerações acerca da politecnia.

Machado, por exemplo, utiliza os termos politecnia e educação politécnica. Frigotto prefere empregar os termos educação politécnica juntamente com educação tecnológica como dimensões da formação omnilateral. Os escritos de Marx foram adaptados por diversos autores, uns utilizaram a expressão educação politécnica e, outros, educação tecnológica. Nosella, que se reporta aos escritos de Manacorda para embasar sua crítica à utilização do termo educação politécnica, emprega o termo educação tecnológica, sendo esse o que melhor traduz a herança educacional marxista. Saviani utiliza os termos politecnia e educação politécnica. Rodrigues emprega o termo educação politécnica. Com exceção de Nosella, observa-se que os demais autores utilizam o termo educação politécnica, o que pode ser considerado um ponto em comum entre os estudiosos.

Segundo Manacorda (1991), os termos educação politécnica e educação tecnológica permeiam os textos de Marx. A expressão politecnia é sempre referenciada em Marx como a proposta pedagógica das políticas educacionais preconizadas por Lênin, sendo uma tradição cultural anterior. Já o termo tecnologia se referia a algo no futuro, algo que estava por vir no momento histórico vivenciado por Marx.

A proposição de uma educação politécnica surgiu na contradição entre a necessidade do desenvolvimento das forças produtivas do sistema capitalista de produção e da luta de resistência e rompimento dessas relações. A educação politécnica para Marx se define como parte de um programa educacional que previa a “combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX & ENGELS, 1983, p. 60). O que se pode observar é que o trabalho como princípio educativo pode ser sintetizado como uma das bases das ideias pedagógicas de Marx, resultando na proposta de uma educação omnilateral em superação da unilateralidade da educação burguesa.

Já o termo educação tecnológica é proveniente das contradições e utilizado por Marx como elemento de luta política dos trabalhadores. A educação tecnológica teria como princípio a união da instrução com o trabalho material produtivo, o que, para o autor, seria o germe da educação do futuro. No entanto, em Marx não há diferença entre educação politécnica e educação tecnológica, o que houve foram formas diferentes de traduzir Marx.

Pierre-Joseph Proudhon (15/01/1809 – 19/01/1865) foi outro autor que abordou a politecnia, mas de uma maneira diferente da de Marx. Proudhon que era anarquista elucida que a politecnia surge no âmbito da educação manual e, de acordo com o movimento operário anarquista, a educação deveria acontecer essencialmente pelo trabalho e para o trabalho (GALLO, 1993). Já para Marx, o artesanato não se constitui como a forma mais desenvolvida do trabalho com o surgimento da grande indústria. Marx incorpora a ciência à educação.

Entre os autores brasileiros, Lucília Machado utiliza em seus textos o termo *politecnia* e *educação politécnica* e recupera a etimologia da palavra. A autora salienta que o sentido imediato que extraímos de politecnia é *poli* (múltiplos ou várias) e *tecnia* (técnica, aplicação prático-utilitarista das ciências ou dos processos manuais), compreendendo-se assim, politecnia como o ensino de várias práticas. No entanto, Machado amplia esse conceito na seguinte análise:

Na verdade a palavra *tecnia* está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. **Vem do grego *tecnia* e significa construção. Poli é realmente isso, várias, múltiplas.** Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos **adjetivando a palavra ensino**. É um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de **múltiplas construções**; é um ensino que permite **formar o homem em múltiplas dimensões**. Esse é o sentido mais exato da palavra politécnico, é o **ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na**

sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc. (MACHADO, 1991, p. 54-55, grifos nossos)

É interessante observar os termos utilizados por esta autora, pois alguns deles ainda não tinham vindo à tona na voz dos autores clássicos, tais como ética e artística.

Assim, a perspectiva politécnica no ensino, de acordo com Machado, visa modificar a concepção sobre a técnica que coloca em relação homem, natureza e produção em um movimento de construção, de criação e de autocriação, em um processo que envolve trabalho e conhecimentos anteriores.

A primeira obra de Lucília Machado a abordar o tema politecnia foi *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho* (1989); centra-se na contraposição ao modelo liberal de unificação escolar em favor de uma proposta socialista de unificação escolar, a escola única do trabalho. O texto propõe uma escola unitária e politécnica sob as bases do marxismo com ênfase nas proposições gramscianas e nos ideais de Lenin.

Nessa obra, Machado (1989) aborda a politecnia na perspectiva de formação integral de Marx e tem como base a articulação entre a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica integradas no processo educativo. Nas palavras da autora “no ensino politécnico, não é suficiente apenas um domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las a um nível intelectual” (MACHADO, 1989, p. 129). Nessa perspectiva de formação integral, o capitalismo fragmentou de tal forma o processo do trabalho que seria preciso uma reunificação escolar e é exatamente nesse momento que surge a ideia de ensino politécnico com viés de integração, de desenvolvimento multilateral do indivíduo. Para Machado:

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, **fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação).** (MACHADO, 1989, p. 126, grifos nossos)

Assim, a concepção de educação politécnica se insere nesse contexto de contradição e luta, pois a educação politécnica acompanha a tendência de desenvolvimento da sociedade e contribuiria também para fortalecer o desenvolvimento integral do trabalhador, nas suas dimensões físicas e mentais.

Outros autores também conceituam a politecnia nesse viés de formação integral como Ciavatta e Frigotto. Ciavatta reflete sobre educação integrada e indaga, o que é integrar? Segundo a autora o termo nos envia a pensar no sentido de completude, da integração das partes com o todo, abordar a educação como uma totalidade social. A autora investiga a educação integral principalmente na formação integrada ou o ensino médio integrado ao ensino técnico e elucida que a concepção de educação integrada é que a educação geral seja estabelecida de forma indissociável com a educação profissional de forma que o trabalho como princípio educativo vise superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e estabelecer a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

Tal concepção de educação integral se aproxima das proposições feitas por Marx acerca da politecnia que tem como alvo a educação socialista de desenvolvimento integral das capacidades humanas e o trabalho como princípio educativo. Para que as intenções de Marx de superação da classe trabalhadora sejam viabilizadas, Ciavatta (2005) indica a necessidade de ruptura com a instrução para o trabalho em seu sentido técnico, estreito e desvinculado dos conhecimentos científicos que norteiam a técnica. E essa categoria seja através de uma educação integral.

Frigotto também é um estudioso brasileiro da politecnia. Em sua obra *A produtividade da escola improdutiva*, o autor faz uma análise das relações econômico-sociais entre escola e trabalho e resgata as proposições de Marx, Lenin e Gramsci, principalmente sobre a educação politécnica.

Frigotto, que prefere utilizar em seus textos os termos educação politécnica, educação tecnológica ou omnilateral, as três denominações com estreitas relações entre si - apresenta a dimensão formação integral em suas considerações sobre a politecnia e expressa que a omnilateralidade é uma dimensão fundamental da educação politécnica. A dimensão omnilateral pode ser entendida na educação politécnica ou tecnológica, como sendo...

[...] ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para responder às necessidades (essas sempre históricas) inerentes ao fato de o homem fazer parte da natureza e **de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, de lúdico e de atividade humana criativa)**, no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver (FRIGOTTO, 2012, p. 277, grifos nossos)

Para Frigotto (2012, p. 267) “*omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões”. Junior (2009) alerta que, apesar desse conceito não ter sido abordado diretamente por Marx, este sempre se referiu a ele como uma superação do homem limitado da sociedade capitalista, cujo desenvolvimento seria restrito, isto é, unilateral. Junior explica que a passagem do ser unilateral para o omnilateral se dá de várias formas, em diversas dimensões do ser social e envolve as “expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc.” (JUNIOR, 2009, p. 285).

Apesar da omnilateralidade manter estreita relação com a politecnia, atestada por diversos dos autores aqui trabalhados, alguns elementos distintivos são assinalados. Para Junior (2009) os dois conceitos se complementam, uma vez que ambos são realizações da práxis revolucionária que se manifesta em diferentes momentos da vida do ser social e do momento histórico vivenciado. A omnilateralidade é a busca da práxis revolucionária no presente para uma realização plena, somente na superação das determinações capitalistas de forma ampla, coletiva e universal que envolve as relações com a natureza e entre os seres sociais de forma não-alienada. Já a politecnia é uma proposta de superação da opressão a que os trabalhadores são submetidos nos modos de produção capitalista o que também elucida Machado (1991).

Poderíamos dizer que a politecnia leva à omnilateralidade ou a promove. Dessa forma, a politecnia e a omnilateralidade se complementam no processo de formação humana, na formação do trabalhador, através da educação politécnica para a consolidação de um ser emancipado, omnilateral. Assim, as proposições de Frigotto (2012) apresentadas anteriormente dialogam com as concepções de Junior (2009) em que a omnilateralidade é uma dimensão a ser alcançada por meio da educação politécnica.

Para José Rodrigues (1998), que realizou um estudo minucioso sobre a concepção de politecnia no Brasil, as diferentes perspectivas adotadas pelos autores que debatem a educação politécnica em nosso país podem ser categorizadas em três eixos fundamentais: dimensão infraestrutural, dimensão socialista e dimensão pedagógica.

A dimensão infraestrutural da concepção de politecnia refere-se aos aspectos ligados ao mundo do trabalho sob a organização do modo de produção capitalista e à qualificação profissional. Desse modo, a questão central dessa dimensão seria como as inovações tecnológicas poderiam implicar ou contribuir para uma educação politécnica (RODRIGUES,

1998). Por conseguinte, haveria proposições de formação humana que se enquadram na dimensão infraestrutural como esclarece Rodrigues (2008) em outro texto:

a concepção politécnica de educação propõe, através de sua dimensão infra-estrutural, a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho, somente possível a partir das transformações tecnológicas (RODRIGUES, 2008, p. 172).

A dimensão socialista, ou utópica, assim chamada no texto de Rodrigues (2005), não está relacionada a um ideal irrealizável, ao contrário, visa apresentar a relação entre a concepção politécnica de formação humana em um projeto de sociedade capitalista. Para ele, no auge das discussões sobre politecnicidade no Brasil se vislumbraria a possibilidade de um projeto utópico-revolucionário de uma sociedade que resultaria em uma teoria-política associada à concepção politécnica de educação. Ou seja, seria um projeto de formação humana contrário à concepção de ensino burguesa, ainda que pautada nas transformações do mundo do trabalho, mas mediatizada por uma visão social que seria capaz de levar à superação dos ideais burgueses de homem, sociedade e trabalho (RODRIGUES, 2005).

Assim, a proposta de uma educação politécnica culmina na dimensão pedagógica que, segundo Rodrigues (1998, p. 83), “busca revelar os caminhos pelo quais a dimensão de educação politécnica busca sua organicidade no interior da prática educacional escolar”. Isso significa que tal dimensão da concepção de educação politécnica revela os aspectos que podem contribuir com a mediação entre a politecnicidade e a práxis escolar. Para Rodrigues:

Essa mediação pode ser vislumbrada, por exemplo, através de métodos de trabalho didático-pedagógicos, a organização escolar, **estratégias que busquem construir relações concretas entre o *chão-da-escola* e o *chão-da-fábrica***. Essa dimensão explícita, portanto, uma perspectiva da politecnicidade, que dá ênfase à instituição escolar (RODRIGUES, 1998, p. 83. Grifos de Rodrigues: itálico; Grifos nossos: negrito).

Podemos observar que, como aponta Rodrigues, se faz necessário desenvolver estudos sobre a materialidade social da qual a educação faz parte em todo o processo do trabalho. Por isso, alerta o autor, que uma concepção de educação politécnica precisa estar embasada em práticas pedagógicas concretas que, por sua vez, precisam apoiar-se em profundas reflexões teóricas sobre o tema.

No entanto, se constata que os embates teóricos e principalmente acerca da própria conceituação e terminologia a ser utilizada para expressar uma educação politécnica ainda encontra-se inacabada. Frigotto alerta que apesar das controvérsias na literatura sobre o uso do termo trata-se de uma questão histórica, pois o termo tecnológico assumiu uma conotação tecnicista e vale-se de Saviani (2003 p. 145) para explicar a discussão conceitual:

[...] independentemente da preferência de denominação “educação tecnológica” ou “politécnica”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é o mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo que, no texto do Manifesto, aparece como “**unificação da instrução com a produção material**”, nas Instruções, como “unificação politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e em O Capital, como “instrução tecnológica teórica e prática” (SAVIANI, 2003, p. 145, grifos nossos).

Para Nosella (2006) a expressão ‘formação politécnica’ implica uma posição teórica ultrapassada historicamente; a melhor expressão que traduziria a educação na perspectiva marxiana seria, para Nosella, a tríade instrução intelectual, física e tecnológica. O autor apoia-se na crítica da educação politécnica de Manacorda que defende o termo ‘educação tecnológica’, mas ainda prefere a expressão ‘educação onilateral’ para explicar a educação para Marx.

Dermeval Saviani, considerado o precursor do debate sobre a politecnicidade no Brasil, a define em 1989, durante o *Seminário Choque Teórico*¹⁵:

[...] a noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos, e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (SAVIANI, 1989, p. 17).

Os princípios que Saviani menciona são os da união entre as diferentes técnicas do processo de trabalho humano, a indissociabilidade entre os elementos técnicos e científicos, o trabalho manual e o intelectual. O conceito de politecnicidade “postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais” (SAVIANI, 1989,

¹⁵ Seminário realizado no Rio de Janeiro de 2 a 4 de dezembro de 1987 e organizado pelo Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

p. 15). Por essa concepção podemos compreender que não existe uma separação real entre o trabalho intelectual e trabalho manual, mas que a separação entre eles é relativa, ou seja, não se pode pensar que o trabalho intelectual esteja totalmente desvinculado do manual, nem o trabalho dito manual estaria isolado da dimensão intelectual. No entanto, como aponta Saviani (1989) a distinção entre as funções ditas intelectuais ou manuais é um produto histórico-social, forjado pelos interesses do sistema capitalista, para melhor explorar a força de trabalho assalariada.

Em seu texto *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos* (2007), Saviani retoma as críticas levantadas a ele por Nosella, e aquele aponta que se baseou nos estudos de análise linguística da etimologia das palavras de Manacorda. Por certo, como considera Saviani (2007, p. 163), a palavra politecnia significa literalmente “múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas”; por essa razão o autor alerta para “o risco de entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”. Com Machado (1991) essa advertência sobre essa interpretação simplificada e reducionista da politecnia, que parece tomar o termo na sua opção literal já fora mencionada. Saviani ainda acrescenta que “tecnologia, por sua vez, literalmente significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente. Dessa forma, se compreende as razões pelas quais Manacorda se reporta à noção de tecnologia como integração entre teoria e prática que expressa o ser humano.

Saviani (2007) centra-se no estudo semântico da palavra:

Respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnia como dizendo respeito **aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna**. Assim procedendo, em verdade, articulei, no conceito de politecnia, os significados etimológicos dos termos utilizados por Marx: educação politécnica e educação tecnológica, destacados por Manacorda nas denominações de “politecnicismo” e “tecnologia” (SAVIANI, 2007, p. 164, grifos nossos)

Por fim, em seu texto, Saviani (2007) expressa que as considerações apresentadas por ele e Nosella não são conflitantes, mas se complementam e possibilitam ampliar o debate sobre a temática. Ainda afirma o autor que a terminologia utilizada não afetaria a concepção pedagógica que vem elaborando.

É possível perceber que a palavra politecnia apresentou uma evolução no seu significado, pois se existia dentro da concepção de educação politécnica apresentada pelos

idealistas da revolução socialista russa uma preocupação com uma formação polivalente, para que os trabalhadores pudessem acompanhar as evoluções tecnológicas encaminhadas pelo capital, está presente em Saviani o cuidado para que a noção de politecnicidade se mantenha ligada à tradição socialista, justamente para impedir que seja apropriada como educação polivalente no sentido burguês. A preocupação é pertinente se consideramos estudos recentes sobre os rumos que o mundo do trabalho está tomando dentro do sistema capitalista, e a capacidade que este tem de justamente apropriar-se das críticas que lhe são dirigidas, incorporando-as e assim anulando-as.

É notório que existem ainda impasses quanto à terminologia do termo: politecnicidade, educação politécnica, educação tecnológica, educação integral, educação omnilateral. Contudo, visualizamos que a bibliografia apresenta nomenclaturas distintas, mas ao mesmo tempo todas possuem em sua base a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como exposto ao longo deste capítulo. Também pudemos observar que se as expressões utilizadas são diferentes entre os autores que debatem o tema, todas visam a formação ampla do homem em todas as dimensões, que lhe dê autonomia para agir criticamente e de modo criador na produção humana da existência. Observamos também que os autores contemporâneos brasileiros que utilizamos ampliam o repertório básico dos precursores clássicos do conceito, criados desde o outro lado do oceano Atlântico.

No próximo item tratamos da trajetória dos estudos sobre a politecnicidade no Brasil, desde o surgimento do termo; dos debates sobre a proposta de educação politécnica integrar a Lei de Diretrizes e Bases de 1996; da derrota da proposta; do ressurgimento do debate e da situação atual das pesquisas e as perspectivas de uma educação politécnica no contexto brasileiro. Desenvolvimentos que encaminham para a expansão recente da rede federal de educação profissional, da qual trataremos no terceiro capítulo.

3.4 A recepção da perspectiva politécnica no Brasil

Com o início do processo de redemocratização no Brasil, a partir da década de 1980, movimentos sociais deram início a lutas por mais acesso e qualidade à educação, surgindo assim, debates sobre diferentes projetos de políticas públicas. Assim, com a abertura política estava presente um clima intelectual favorável para o surgimento das discussões em torno da educação geral e da educação para os trabalhadores entre pesquisadores de vertente socialista.

Foi também nesse contexto que a importância política cresceu na conjuntura brasileira da época além dos movimentos sindicais dos trabalhadores e até a fundação, em 1980, do Partido dos Trabalhadores.

Conforme o estudo de Rodrigues (1998) sobre a educação politécnica no Brasil, foi no início dessa década que as propostas de educação politécnica e da escola unitária foram apresentadas teoricamente. O autor relata que o debate sobre a politecnicidade no Brasil teve início com Dermeval Saviani no curso de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E foram três de seus alunos, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado e Acácia Kuenzer, aqueles que se ocuparam teoricamente do tema.

Dermeval Saviani marcou as discussões sobre a proposta de uma educação politécnica no processo de promulgação da Constituição de 1988 que culminou com a exigência de uma nova Lei de Diretrizes e Bases. O texto *Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa* trazia conceitos como o desenvolvimento omnilateral e formação politécnica. Ele pensava a politecnicidade como proposta de um sistema nacional de educação; à época ele enfatizava que o então segundo grau, sendo o nó do sistema de ensino brasileiro, seria o lócus da politecnicidade. Para Saviani (1989) o ensino de segundo grau se caracterizava por uma indefinição conceitual, pois ora era entendido como um prolongamento do antigo primeiro grau, ora se aproximava do terceiro grau, daí a emergência da politecnicidade nessa modalidade.

Outros pesquisadores também contribuíram para a inserção da politecnicidade no debate sobre a nova LDB. Machado, em obra de 1982, abordou a problemática do ensino técnico industrial na tentativa de desenvolvimento de um novo técnico industrial e uma nova escola técnica com a concepção de educação politécnica. Em sua obra de 1989, Machado desenvolve estudos sobre a escola única do trabalho e nesse contexto emerge a proposta da politecnicidade como possibilidade do desenvolvimento multilateral do indivíduo.

Acácia Kuenzer (1985), por outro lado, traz a voz do operário para sua pesquisa e conclui que o trabalhador constrói um saber no ambiente de trabalho, no entanto, um saber fragmentado e assistemático. Para a autora, a escola acaba sendo o único espaço que o trabalhador tem para buscar o saber socialmente constituído; considera também que a escola é um espaço de luta de classes, negando a construção da hegemonia e é nesse ponto que entram as contribuições da autora sobre politecnicidade.

Frigotto (1984) aborda as relações econômico-sociais entre escola e trabalho e elucida a impossibilidade de um projeto alternativo de organização pedagógica, como a educação

politécnica, pois segundo o autor, a escola é um espaço dessas relações entre a classe trabalhadora, dessa forma, a escola não interessa à burguesia, pois esta já possui outros espaços para socialização de saberes. E ainda, existe a polarização entre a destruição do sistema escolar e a adoção de um modelo escolar liberal. Assim, as propostas de Frigotto versam para as concepções socialistas de educação, essencialmente a formação politécnica como forma de uma proposta alternativa ao modelo liberal

Assim sendo, percebe-se, por um lado, que entre os estudiosos dispostos a contribuir com a formulação da nova legislação da educação brasileira, havia uma preocupação em estabelecer uma proposta de formação integral em que o trabalho estivesse presente como princípio educativo. Por outro lado, representantes das vertentes liberais como a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e o Sistema S também almejavam formulações legais, principalmente para a educação profissional, contudo sob a ótica de uma formação polivalente.

Debates foram promovidos pela Secretaria Nacional de Educação Básica do MEC e publicados no volume Politecnicidade e Ensino Médio – Cadernos SENEb 5. As correntes que se opunham à proposta politécnica pautavam-se na necessidade de maiores esclarecimentos sobre a proposta, principalmente na concretização da formação omnilateral do homem em uma sociedade marcada pela divisão social de classes e do trabalho (HAGE, 1991).

No intuito de elucidar a viabilização da proposta e as dúvidas em torno do próprio termo politécnicidade, os debatedores se detiveram na compreensão do conceito de forma mais profunda. Machado (1991) reconhecia a não existência de plenas condições para a implantação da proposta da educação politécnica, mas alertava para o fato de que a discussão do princípio politécnico era oportuna no contexto de construção de uma nova LDB.

Os embates sobre a possibilidade da educação politécnica foram inúmeros e extensos; o Projeto de Lei 1258/88, mesmo depois de ter sido aprovado por três comissões técnicas (Constituição, Justiça e Redação; Finanças e Tributação; e Educação, Cultura e Desporto) retornou do Legislativo de 1991 para novas apreciações das comissões devido à complexidade da matéria. Em seguida, foi aprovado o Projeto de LDB de autoria de Darcy Ribeiro que desconsiderava os debates organizados pela sociedade civil e não contemplou no texto da lei qualquer referência à educação politécnica, educação tecnológica, formação omnilateral ou escola unitária.

O texto da nova LDB (1996) apresentava um léxico com forte conotação ideológica, carregando expressões como competências, cidadão produtivo e empregabilidade, afirmando

sua estreita relação com o panorama econômico e político voltado ao neoliberalismo da década de 1990. Se na década anterior existia um plano ideológico de educação que considerava o trabalho como ontológico ao ser humano, nos anos 90 a educação profissional ganhou mais espaço e acentuou o seu caráter ligado ao economicismo do mercado e à formação da força de trabalho. O decreto 2.208¹⁶ de 1997 representou essa concepção através da separação oficial entre a formação geral e a formação profissional.

O novo milênio chegou com novas perspectivas para a educação profissional e para a rede pública educacional através da eleição presidencial de 2003, com novas políticas públicas para a educação profissional. Estas são abordadas no próximo capítulo.

O decreto 5.154¹⁷ de 2004 revogou o decreto anterior e retomou a possibilidade de integração entre a educação geral e a educação profissional de forma a resgatar a possibilidade de adoção do princípio da politecnia. Mas será que tal decreto de fato conseguiu anunciar uma educação na perspectiva integradora? A politecnia teve seu espaço recuperado nos debates educacionais? Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ainda existem dificuldades e limitações para que o horizonte da politecnia esteja representado no decreto 5.154.

Segundo Rodrigues e Reis (2011) a temática da politecnia ressurgiu nos estudos acadêmicos a partir do decreto 5.154:

Embora nunca tenha se encerrado, o debate sobre a relação entre ensino médio e técnico - visto pela ótica da *politecnia* - ficou relativamente restrito a poucos interessados, mesmo após a promulgação do decreto nº 2.208/97, que instituiu a chamada Reforma da Educação Profissional, ainda no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995- 1998). Finalmente, o debate sobre a concepção de politecnia pareceu reavivar-se a partir do decreto sobre a educação profissional nº 5.154/04, promulgado no governo Lula, em julho de 2004. (RODRIGUES & REIS, 2011, p. 180)

Em um exame das teses e dissertações do período de 2000 a 2009, pode-se constatar que a maioria dos estudos se pautou na investigação da reforma da educação profissional, focando, sobretudo, os decretos n. 2208 de 1997 e nº 5.154 de 2004 (SANTOS, 2002; NEY

¹⁶ O decreto n. 2208/97 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. No 5º artigo há a menção de que a educação profissional de nível técnico terá a sua organização curricular própria e que esta será independente do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

¹⁷ O decreto 5154/04 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. No 4º artigo é estabelecido que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>

2003; SANTOS, 2005; DURANT, 2005; LOPONTE, 2006; ROCHA, 2006; BRESSAN, 2006), conforme expressado por Rodrigues e Reis na citação anterior. Pode-se observar que esses estudos apresentam insatisfações com o decreto que dicotomizou o ensino geral e o ensino profissional e que se esperava que com o novo decreto haveria a real integração entre o ensino médio e o profissionalizante, no entanto, os estudos questionam e problematizam tal articulação entre a educação básica e o ensino médio técnico. Ainda outros estudos analisaram a reforma da educação profissional e o significado tendo como objeto central de estudo as escolas técnicas federais (CABRAL, 2006; SOUZA, 2006; STEFFEN, 2008). Outros abordaram o modo de produção capitalista como influência na educação, sobretudo nos CEFETs, que foram bastante investigados nesse período (IGNÁCIO, 2009; MOURA, 2001).

Mais recentemente, no período de 2010 a 2012, detectaram-se dez dissertações e três teses nesse curto período de tempo. É possível que o tema da politecnia esteja voltando ao debate. Nota-se nesse período que o ensino médio integrado à educação profissional é bastante investigado, provavelmente em decorrência do decreto n. 5154 de 2004 já mencionado. Os estudos do início desse período focalizam tal decreto, porém com investigações em diferentes perspectivas como a percepção docente acerca da implementação de tal decreto (FIGLILOLO, 2010), investigar o currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica (NESRALLA, 2010; FERREIRA, 2011), análise do processo de constituição da Política de Educação Profissional no Paraná a qual foi concebida a partir dos aportes teóricos da politecnia (SALDANHA, 2010), estudo sobre a necessidade de uma política pública para a Educação Profissional de nível Médio na Bahia (BARBOSA, 2011) e ainda, a verificação da integração do ensino médio através da politecnia sob os limites do capitalismo (COUTINHO, 2011).

Após essas considerações acerca do debate sobre a politecnia no Brasil, ainda se questiona: após 30 anos do auge das discussões acerca da politecnia em nosso país, qual é o atual espaço da concepção de educação politécnica nas instituições formadoras? No atual momento que vive a educação profissional no Brasil diante das políticas de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, nos perguntamos: que espaço tem a politecnia, concepção tão discutida ao ponto de chegar a ser uma proposta de sistema de ensino brasileiro nos anos 80 e quase ser mencionada legalmente, na educação profissional atual? No presente momento em que as políticas públicas se voltam à educação profissional como uma possibilidade de um projeto democrático e popular de ações educativas, o conceito de politecnia é levado em consideração?

São várias as questões levantadas até este momento. Todavia, compreendemos que um trabalho de dissertação não há tempo hábil para elucidar todos os questionamentos. Portanto, levamos em conta a nossa reflexão inicial sobre a expansão da rede federal de educação profissional e a sua inserção nos contextos de campo, para pensar na possibilidade de uma formação humana que preserve a formação integral do sujeito. Concordamos com Oliveira e Machado (2012), que mencionam a importância das formas de desenvolver uma educação profissional e tecnológica, dentro de uma perspectiva humanista e emancipatória, em perspectiva de formação integral de sujeitos, pois o que está em jogo é a necessidade de educar omnilateralmente pessoas e a possibilidade de contar com elas para a transformação da realidade, especialmente do meio em que vivem e trabalham” (OLIVEIRA & MACHADO, 2012, p. 18).

Assim, a proposta do próximo capítulo desse trabalho é refletir e buscar no conceito de politecnia, abordado nesse capítulo, como uma possibilidade de uma educação profissional na perspectiva mencionada através da aproximação dos princípios de educação do campo na possibilidade da construção de uma educação profissional do campo.

4 APROXIMAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DE POLITECNIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesse capítulo apresentamos as relações existentes entre os conceitos de politecnia e de educação do campo. Percebemos convergências entre eles no que tange aos contextos que desencadearam as perspectivas de educação politécnica e de educação do campo no Brasil, as aproximações entre os princípios e ideais que os inspiram, o desenvolvimento cronológico coetâneo de ambas perspectivas em nosso país, bem como, quanto a seus avanços e retrocessos.

4.1 Aproximações entre os contextos e circunstâncias em que surgem no Brasil os debates sobre politecnia e educação do campo

De acordo com Williams, “sempre é difícil datar uma experiência datando um conceito, porém, quando aparece uma palavra – seja uma nova ou um novo sentido de uma palavra já existente –, alcança-se uma etapa específica, a mais próxima possível de uma consciência de mudança” (WILLIAMS, 2003, p. 80). Este item, que trata das aproximações da origem dos conceitos de politecnia e educação do campo, objetiva aproximar os fundamentos que constituíram ou materializaram as duas noções em foco.

Como discutido no capítulo anterior, a ideia de uma educação politécnica emergiu no século XIX. A politecnia, resulta do plano contraditório e da necessidade de desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e, ao mesmo tempo, da luta por romper com as relações de exploração estabelecidas pelo sistema capitalista com relação ao trabalho. É de Marx (1989) a afirmação de que o novo não emerge do nada ou de uma ideia, mas sim do seio das velhas relações sociais. E é também dessas mesmas relações que o conceito de educação do campo brota, das lutas dos trabalhadores do campo pelo acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo

fazendo a crítica ao modo do conhecimento dominante e hierárquico (CALDART, 2009).

Segundo Munarim a educação do campo é:

uma concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo. O principal berço de origem é a luta dos trabalhadores sem-terra, que desde o início da década de 1980, reivindicam escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da Reforma Agrária (MUNARIM, 2012, p. 10).

Foi a partir das lutas pela transformação da realidade educacional das áreas de Reforma Agrária que nasceu o movimento de constituição da educação do campo e teve como protagonista o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, trabalhadores estes também afetados pela rápida expansão do agronegócio que promoveu a marginalização da agricultura camponesa e da Reforma Agrária.

Observa-se que tanto a educação politécnica quanto a educação do campo são conceitos construídos a partir da leitura da realidade e do sistema produtivo de sua época, que envolvem contradições entre capital e trabalho. Logo, podemos falar de um mesmo fator desencadeante em espaços distintos: campo e cidade.

Compreender os sentidos da educação politécnica e da educação do campo exige contextualizar ambas como resultados de lutas dentro de um processo histórico que provém da dominação de alguns poucos seres humanos sobre muitos outros em sociedades de classes em que grupos sociais possuem interesses antagônicos.

No Brasil, a introdução do conceito de educação politécnica aconteceu na década de 1980, sob a influência marxista, em alguns cursos de pós-graduação com visão que representava um contraponto às vertentes de educação e formação profissional predominantes nas décadas de 1960 e 1970. Sobretudo, nos debates em torno da elaboração da LDB e do Plano Nacional de Educação da época que se opunham à perspectiva economicista de capital humano (FRIGOTTO, 2012), muito presente então.

Quanto ao surgimento da educação do campo, está associada também ao movimento de resistência à ditadura militar, às organizações da sociedade civil, principalmente aquelas ligadas à educação popular, que a incluíram na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país, reivindicando levar em conta as particularidades culturais, direitos sociais e necessidades próprias à vida dos camponeses. Durante as mobilizações, sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores, partidos políticos de

esquerda, setores da igreja católica, entre outros, convergiram nesse sentido. A principal reivindicação era a criação de um sistema público de ensino para os habitantes do campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural.

Além das determinações comuns até aqui analisadas, é possível identificar uma segunda aproximação entre os conceitos de politecnia e de educação do campo: alguns princípios e ideais.

4.2 Aproximações entre alguns dos princípios e ideais da politecnia e da educação do campo

Primeiramente, exploramos os princípios que orientam a politecnia e a educação do campo, seus objetivos fundantes, seus ideais. No contexto da Revolução Russa, como visto no capítulo anterior, a politecnia tinha papel fundamental na transformação da nova sociedade socialista. Rodrigues (1998, p. 72) assinala que a proposta de uma educação politécnica “busca expor a profunda relação entre essa concepção de formação humana e um projeto mais amplo de sociedade”. Essa conexão é fundamental, pois compromete e enlaça uma atividade muitas vezes vista como não política, a da educação das crianças e jovens, com um projeto de sociedade que não existe ainda, mas que precisa ser buscado, com consciência, participação social e lutas em várias frentes. A conexão entre educação com sistemas produtivos (de alimentos, de serviços, de conhecimento). Da mesma forma, as concepções de educação do campo também visam buscar uma nova sociedade:

o horizonte é o do acesso ao conhecimento em sua universalidade histórica possível, é o da construção de processos educativos, de conhecimento e processos produtivos que apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e alienação econômica, cultural, educacional, política e intelectual (FRIGOTTO, 2012, p. 280)

No mesmo sentido, a educação do campo questiona: como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir tais políticas? (CALDART, 2012). Igualmente a politecnia “representa uma ruptura, a partir

da continuidade, no projeto qualificacional, e fundamentalmente, no projeto de formação humana posto pela sociedade burguesa” (RODRIGUES, 1998, p. 72). Machado já mostrava essa ruptura necessária e desejada em 1991:

a politecnia já surge como uma reivindicação, é uma bandeira, é uma proposta, o que é? Acho que ela tem elementos das três questões, que é uma bandeira no sentido de acenar com uma perspectiva de uma escola diferente. É uma reivindicação porque já tem gente querendo esse ensino, querendo que a escola funcione dessa forma. E não é ainda uma proposta porque a gente ainda está no início de conversa (MACHADO, 1991, p. 63).

A discussão sobre a politecnia pressupõe então a compreensão das relações capitalistas de produção como excludentes, e a função da educação politécnica seria a de apropriação do saber socialmente produzido (KUENZER, 1988) por todos. Como aponta Frigotto (1985) a escola politécnica é ao mesmo tempo uma escola da sociedade futura e também de luta na atual sociedade burguesa em prol dos interesses da classe trabalhadora.

A educação do campo reivindica educação que inclua a preparação para diferentes profissões, necessárias ao desenvolvimento dos territórios camponeses, cuja base de desenvolvimento está na agricultura - agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação etc. - e se relaciona ao acesso à educação e, particularmente, à educação escolar. A escola, nesse ideário, deve ser voltada ao trabalho, entendido na sua dimensão ontológica, como atividade criativa dos seres humanos e também como trabalho produtivo, ligado diretamente à subsistência, no qual emerge o sentido da politecnia, como anuncia Rodrigues:

A concepção de educação politécnica define-se pela luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador ao produto de seu trabalho, através da mediação da compreensão totalizante e também pela atuação mais ampla no processo de produção da existência (RODRIGUES, 1998, p. 69).

É Machado (1992) quem expressa a possibilidade da educação politécnica contribuir com a libertação do trabalhador, pois esta “guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas, assim, como a negação da negação destas potencialidades pelo capitalismo” (MACHADO, 1992, p. 21-22). É possível perceber que a politecnia carrega o potencial de romper com as atuais concepções de se produzir o sujeito, o trabalho, a vida, enfim, a realidade de forma fragmentária. O desafio, portanto, da concepção

politécnica é construir-se enquanto princípio de formação humana. Por sua vez, as considerações de Frigotto (2012) sobre a educação do campo projetam e recuperam o vínculo essencial entre a formação humana e a produção material da existência, criando novos padrões de relações sociais, um trabalho livre que poderá emergir e enfrentar as contradições envolvidas no processo.

Pereira (2012) quando postula os princípios da educação do campo, menciona o encontro desses princípios com a politecnicidade em:

A educação profissional reivindicada pelos camponeses, que une à tríade “campo, políticas públicas e educação” possui princípios como: o trabalho como princípio pedagógico – inspirado; o encontro com a educação politécnica; a técnica e a ciência como produtoras de tecnologias sociais; a cultura como princípio pedagógico; e a relação campo–cidade de modo crítico, ao pensar a totalidade da formação da classe trabalhadora brasileira (PEREIRA, 2012, p. 291).

Assim, observa-se que a concepção da politecnicidade está relacionada de forma direta com os processos educativos articulados com o trabalho produtivo, o que também afirmam os princípios dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo. Ambos os conceitos, lutam pela superação de modelos educacionais que não levam em conta as especificidades do trabalhador e ainda oferecem um ensino restrito e estreito, com objetivos de alienação do trabalhador, seja do trabalhador fabril, por meio da fragmentação do trabalho, seja pela intenção de fixação de homens e mulheres no campo numa perspectiva colonizadora ou neocolonial.

Para Caldart (2012) a educação do campo praticada nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na escola itinerante, nas escolas dos assentamentos, desenvolvem a educação intelectual e corpórea e os princípios gerais dos processos de produção, e a organização de pequenos trabalhos com sentido educativo. Essas concepções dialogam com a compreensão de que a educação deveria ser ao mesmo tempo intelectual, física e técnica, os elementos que sintetizou no conceito de politécnica.

Dessa forma, ciência, tecnologia, cultura, arte seriam potencializadas, ferramentas de superação da alienação do trabalho, em uma perspectiva de desenvolvimento humano omnilateral. Segundo Saviani (1989) somente a formação politécnica poderia proporcionar essa formação não-fragmentária:

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 de bens, ele adquire a compreensão de como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno (SAVIANI, 1989, p. 18).

Por isso, uma das características essenciais da educação politécnica é “romper com a lógica que estrutura os sistemas duais de ensino” (RODRIGUES, 1998, p. 86). Para os trabalhadores, instrução profissional, para a execução de tarefas e para as classes dominantes, um ensino científico para a concepção e gestão do trabalho.

Marx e Engels concebiam que era necessária a responsabilização pública pelas instituições escolares, no entanto, repudiavam o controle que o Estado exercia sobre elas, sendo essa mais uma forma de controle e poder de que a burguesia dispunha. A educação politécnica, por sua vez, seria uma possibilidade da educação não se tornar um instrumento de dominação ideológica (LOMBARDI, 2008). De forma semelhante, a Educação do Campo, em um de seus princípios básicos, “busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado”, como expressa Caldart (2012, p. 264), reafirmando que o Estado não deve ser o educador do povo.

Caldart (2012), ao elencar alguns princípios fundamentais que caracterizam o conceito de educação do campo, destaca que esta se constitui como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, por isso é uma educação que emana do trabalhador *do* campo e não é projetada pelas elites urbanas para o campo.

Para Marx e Engels a nova educação, a educação politécnica deveria iniciar-se e praticar-se no capitalismo, pois todo o desenvolvimento possível deve ser buscado e não apenas no sentido dos direitos dos trabalhadores, já que estes são uma conquista adquirida historicamente, mas porque dessa forma as condições da revolução são apressadas (MACHADO, 1989). Observa-se que a ‘educação do futuro’ não geraria apenas educação no sentido escolar da palavra, mas seria uma semente que faria brotar condições para a luta por uma sociedade igualitária. Nesse sentido, Caldart (2012, p.264) aponta que a educação do campo combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. A política de educação do campo “nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se

organize em torno dela”, mas sim a tentativa de favorecer e promover a consciência coletiva sobre os direitos e às razões sociais que os impedem. Por isso, a expressão educação *do* campo, tem um sentido além do semântico, pois engendra significados que buscam confrontar a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos vindos da cidade para o campo.

Nas concepções de Marx, a politecnicidade tem importante papel nesse processo de ruptura do sistema capitalista de produção com vistas à construção de uma nova sociedade; para o autor “o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura” (MACHADO, 1989, p. 126); e assim esse ensino articulava a tendência do desenvolvimento da sociedade, por isso a educação politécnica seria o germe do futuro. Da mesma forma, a educação do campo também projeta o futuro e coloca os trabalhadores na centralidade desse processo:

a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 264).

Machado (1989) também se refere à classe trabalhadora em duas de suas facetas. Por um lado, ela representa o futuro, como geradora do desenvolvimento das forças produtivas e da própria espécie humana. E por outro lado, essa mesma classe é vítima da alienação em todas as dimensões, econômica, educacional, física e social. E é nessa contradição que reside a única forma de superação, superação mediada pela própria contradição, da denúncia do processo de trabalho capitalista e suas consequências para vislumbrar uma perspectiva futura. A educação do campo também é vista, segundo Caldart (2000), como uma pedagogia que não começa na escola, mas na sociedade; e a escola torna-se um espaço fundamental na relação entre os saberes tradicionais, produzidos nas diferentes práticas sociais e o conhecimento científico.

Por isso, os dois conceitos trabalham na lógica de formação integral do sujeito, da omnilateralidade humana. A totalidade lhes importa, e os dois conceitos são mais amplos do que uma pedagogia. Nesse sentido, o papel da escola é de ser o *locus* central das lutas pela formação dos trabalhadores, seja pela apropriação e produção dos conhecimentos, ou pelo reconhecimento das relações sociais das desigualdades existentes.

4.3 Aproximações cronológicas entre a educação politécnica e a educação do campo no Brasil: retrocessos e/ou avanços ao longo do tempo?

A primeira aproximação cronológica entre politecnia e educação do campo que podemos assinalar é que ambas as propostas - além de emergirem como resultado da luta dos trabalhadores - surgem na mesma época no Brasil: na década de 1980. Pode-se inferir que os primeiros indícios de materialização desses dois conceitos datam de período anterior à promulgação da Constituinte em 1988. Com os debates sobre educação do campo e a proposta da politecnia permeando o campo educacional para a proposta da Constituinte do país, em 1987 a politecnia ganhou espaço a partir do Seminário *Choque Teórico*, realizado no Rio de Janeiro em dezembro de 1987. Dermeval Saviani palestrou sobre educação politécnica e o documento “Utopia em Construção”, projeto de criação do Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, serviu de referencial ao Seminário *Choque Teórico* que segundo Saviani (2003) era uma experiência que poderia trazer importantes subsídios para a reflexão do redirecionamento do sistema de ensino vigente no país.

No mesmo contexto de mobilização social, a então recém promulgada Constituição de 1988 selou como compromisso do Estado e da sociedade brasileira a promoção da educação para todos, com garantia do direito ao respeito e à adequação da educação às especificidades culturais e regionais. Com a Constituição, se inicia uma mudança na concepção de educação para as populações do campo, apesar da expressão em uso à época ser “educação rural” (CALDART, 2012). Segundo Xavier (2012), em um estudo que mapeou a legislação nacional e dos estados sobre o aparecimento de formulações normativas específicas para a educação da população rural, em 1989 as regiões Norte e Nordeste foram as primeiras a iniciarem movimentos para a elaboração de Cartas e Constituições Estaduais que se referiam às especificidades da educação nos espaços rurais. Ainda em 1989, os Estados do Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rio Grande do Sul elaboraram documentos constitucionais e, segundo a autora, a o Rio Grande do Sul se destacou “ao inserir no texto constitucional questões de extrema importância para a população rural como a reforma agrária, trata de maneira mais qualificada a educação voltada para aquela população” (XAVIER, 2012, p. 147).

Ainda na década de 1980, a pós-graduação brasileira, sob a influência da tradição marxista, sofreu uma evolução teórica e a produção escrita ficou marcada por essa tendência. A politecnia, assim como a temática *trabalho e educação*, foi objeto de investigação por autores que trabalhamos no capítulo terceiro. Entretanto, se a politecnia foi objeto de estudos

por pesquisadores da área da educação, a educação do campo somente mereceu atenção dos acadêmicos uma década mais tarde, em 1990, o que dinamizou o debate acadêmico, pesquisas e publicações e, posteriormente, gerou o Movimento Nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2012).

As conquistas alcançadas pelas lutas da educação do campo ganharam espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em 1996, estabelece uma base comum para todo o país, a ser complementada pelos sistemas de ensino (federal, dos estados e municipais); determinando a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e das particularidades culturais de cada região. Apesar do campo ser considerado na lei como um lugar específico, como aponta Munarim (2012), pode-se reconhecer que houve avanços.

No caso da politecnicidade, com a promulgação da Constituição de 1988 abriu-se o debate sobre as leis complementares e a discussão sobre a nova versão da LDB inicia-se no país com intensos debates sobre a proposta de educação politécnica. Segundo Rodrigues (1998), Dermeval Saviani foi o autor do texto *Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa*, no qual desenvolveu os conceitos de formação politécnica e omnilateral. No entanto, como exposto no capítulo terceiro, o texto foi apropriado por um deputado que o transformou no primeiro anteprojeto de LDB e o desfecho desta lei foi a retirada do texto sobre politecnicidade em favor de propostas neoliberais de educação. Isso significa que, diferentemente da educação do campo, a politecnicidade foi vencida e ficaram no texto oficial apenas menções genéricas e inconsistentes à politecnicidade (SAVIANI, 1997). Assim expressa a tendência final do texto:

Palco de embates, a LDB nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), eleva a educação profissional à modalidade de ensino. [...] O trabalhador será um cidadão competente, preparado para a incerteza e o imprevisto da vida, capaz de resolver problemas no posto de trabalho. “Competências”, eis o nome que consagra a concepção pedagógica que sustenta esse novo homem, a nova sociedade do conhecimento (PEREIRA, 2012, p. 290).

Outros fatores desencadearam o enfraquecimento do debate sobre a politecnicidade como as transformações que o mundo viveu nos planos econômico, social, político e educacional durante a segunda metade do século XX, as quais perpetuaram a ampliação da utilização de novas tecnologias na produção, especialmente aquelas ligadas à eletrônica, à microinformática e à robótica. No campo essa realidade não foi diferente. O rápido

desenvolvimento científico e suas aplicações tecnológicas também começaram a ter forte impacto nos sistemas produtivos agrícolas, surgindo grandes empreendimentos mecanizados com sofisticadas máquinas de elevado custo. Frigotto (2012) toma como exemplo os interesses do agronegócio pela classe burguesa nacional e internacional, contrários aos dos trabalhadores do campo e também aos da cidade.

Durante a década de 1990, o MST, as organizações sindicais e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) elegeram a educação como pauta prioritária para as discussões (iniciadas em agosto de 1997) da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998, logo após a realização do *I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (I ENERA, julho de 1997). Este foi promovido pelo MST e envolveu amplas discussões sobre a educação no meio rural. Foi durante a *I Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* que a expressão ‘educação básica do campo’ foi cunhada:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político... (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p. 26).

Na mesma época, as transformações nos planos econômico, social, político e educacional (novas tecnologias de produção), fizeram emergir um intenso debate durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo sobre a entrada do termo campo na agenda nacional. Se por um lado pode-se festejar esta consideração do campo na legislação, Caldart (2012) mostra que rapidamente o termo foi apreendido pelos interesses econômicos dos grandes produtores, inserindo-se, no próprio texto da lei contradições complexas. Pois, como esclarece Caldart (2012), o campo reintegrou as agendas nacionais “não pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado no que se passou a

denominar Agronegócio, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária” (CALDART, 2012, p. 261).

Por sua vez, também o debate sobre politécnia se deu por enfraquecido diante do decreto nº 2.208/1997 que regulamentou a dissociação entre a educação profissional e a educação básica. Vemos então que acompanham as conquistas e avanços, compromissos contraditórios que se instalam na própria legislação que, por um lado valoriza vertentes educacionais emancipadoras e por outro favorece a continuidade da exploração do trabalho e o avanço vagaroso dos direitos dos trabalhadores, tanto da cidade como do campo.

Somente em 2004 o debate sobre a educação politécnica pareceu reavivar-se a partir do decreto sobre a educação profissional nº 5.154/04, que criou a base jurídica para a realização de uma educação profissional integrada à educação básica. Manteve na prática, entretanto, a concepção histórica da estrutura dual da educação brasileira expressa pelo decreto de 1997.

No âmbito da educação do campo, em 2002 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Segundo Munarim (2012) a expressão usada pelo aparelho do estado substitui, ainda que parcialmente, a expressão Educação Rural, no entanto, a educação rural permanece nas estatísticas oficiais e na maioria das políticas governamentais. Em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo na qual se estabeleceram princípios para a construção do projeto-político pedagógico da Educação do Campo. Também nesse ano, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vinculada à Coordenação Geral de Educação do Campo, passando a reconhecer-se as necessidades e especificidades da demanda do campo em uma estrutura estatal e federal.

Em 2004, ano em que a proposta de educação politécnica pareceu reavivar-se, foi realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo onde se estabeleceram princípios para a construção do projeto-político pedagógico da Educação do Campo. No mesmo ano, aconteceu a criação, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo, o que, segundo Munarim (2012), significou a inclusão de um órgão responsável pelo atendimento e reconhecimento das necessidades e singularidades do campo no âmbito da estrutura federal. E no ano de 2008 a expressão educação do campo aparece pela primeira vez em documento oficial normativo, na resolução CNE/CEB n.02 de 28 de abril.

No debate atual (2013) sobre a educação profissional, é discutida a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. O texto em foco retoma as concepções de politecnia trazendo autores como Saviani para o debate. No entanto, o texto é claro na reflexão sobre a possibilidade de materialização de uma perspectiva politécnica na educação brasileira e conclui que:

as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto sustentação, muito antes dos 18 anos de idade (MEC, 2010, p. 17-18).

Isso significa que para a discussão atual, não existe uma base material para a implementação de uma educação politécnica na sociedade brasileira, pois o jovem precisa começar a trabalhar antes do vinte anos de idade. Na verdade, essa concepção vai de encontro ao que a proposta de educação politécnica sugere, pois uma das premissas é promover o desenvolvimento politécnico justamente contra a ideia da desigualdade econômica, pois oferecendo direito ao conhecimento científico e à formação artística e cultural além de técnica, o jovem terá maiores possibilidades de inserção social.

Para Frigotto (2010), a educação profissional, apesar dos programas de expansão da rede federal e de todos os outros projetos em implementação em nosso país, ainda cria ações sem um ideal de projeto societário e educacional contra-hegemônico, confirmando o histórico dualismo que favorece a perpetuação e aperfeiçoamento do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2010). Observamos que essa concepção em debate deixa claro o enfraquecimento do debate sobre a politecnia em um momento crucial como o da expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica.

Já para o movimento de educação do campo, em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) com o intuito de articular as ações de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação ampliada de universidades e institutos federais de educação. Juntamente com esse documento, a conquista de um decreto da Presidência da República sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Brasil, 2010) representando uma ferramenta a mais na articulação para que a situação educacional dos trabalhadores do campo efetivamente se altere (MOLINA e FREITAS, 2011).

No entanto, Frigotto (2010) alerta para as políticas governamentais atuais. Segundo o autor, os rumos do governo Dilma Rousseff constituem-se em um profundo golpe para a luta do projeto de sociedade e de educação dos movimentos populares (FRIGOTTO, 2010). O Estado tem papel ativo na sustentação dessa estratégia, subordinando-se cada vez mais às demandas das grandes empresas e do capital financeiro que comandam o processo de expansão do agronegócio. Além disso, nas políticas de educação do campo, observa-se um período de conquistas e avanços nos interesses sociais da classe trabalhadora do campo. Porém, a tendência é de retorno ao leito da “educação rural”, nos contornos das novas exigências da agricultura capitalista, nas suas relações com as grandes empresas transnacionais que cada vez mais a subordinam.

Frigotto (2012), no texto *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*, documento escrito como resultado das discussões realizadas no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) sediado em Brasília de 15 a 17 de agosto de 2012, expõe como exemplo da situação o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), uma política pública que permite avançar na preparação de mão-de-obra para o agronegócio e na diminuição dos focos de conflito com os camponeses e suas organizações de classe.

Dessa forma, pode-se observar neste item que abordou as aproximações cronológicas entre os conceitos de politecnia e educação do campo, avanços e retrocessos das duas perspectivas. A politecnia, por sua vez, que teve o seu auge de discussão na década de 1980 e quase tornou-se uma política pública nos anos 1990, obteve um visível retrocesso nos demais percursos da história. E a educação do campo apresenta mais avanços do que retrocessos, principalmente na constituição do conceito e dos princípios da proposta de uma educação campesina, bem como na conquista da legislação que permitiu tais progressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação emergiu de uma preocupação inicial do contexto de um novo trabalho assumido no começo do Mestrado. Preocupei-me em conhecer, primeiramente, o processo de expansão da rede federal de educação profissional, processo este que me levou profissionalmente ao município de Urupema, SC. Após um tempo, iniciou-se o momento de pensar esse local e conseqüentemente a sua identificação como um território com características de campo, como contexto rural. Sendo muitos colegas do IFSC vindos de outras cidades, estados e regiões do país, com referências predominantemente urbanas bastante diferentes da conjuntura que estávamos vivenciando, emergiu em seguida a necessidade de compartilhar com eles (docentes e servidores) o conhecimento sobre a região. Concomitantemente, a luta pela permanência do campus do instituto naquela comunidade, diante dos questionamentos da Reitoria da instituição sobre a validade de manter os investimentos em Urupema, dada a dificuldade para captar alunos em uma “cidade” com uma população rarefeita, contribuiu para desencadear um sentimento de solidariedade entre os profissionais e a comunidade local.

Essa retomada do meu desenvolvimento como profissional e pesquisadora se faz importante para a compreensão dos movimentos¹⁸ que surgiram então, paralelos ao desenvolvimento dessa pesquisa. Em agosto de 2013, o campus Urupema, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Urupema realizaram a *I Jornada Intermunicipal de Educação para o Desenvolvimento Local*, que reuniu educadores de Urupema e de municípios vizinhos, bem como os servidores do campus. O evento que teve como tema “*Territórios, Identidades, Sustentabilidade, Trabalho e Educação do Campo*” e a espontânea participação

¹⁸ Também se faz necessário relatar os trabalhos iniciados pela orientadora dessa pesquisa, com a implantação da *I Cátedra Brasileira de Universidade Internacional Terra Cidadã* na Serra Catarinense, a qual faz parte da *Alliance International Terre Citoyenn* (AITC) que, desde os anos 1990, vem congregando e materializando o intercâmbio de experiências entre organizações e movimentos sociais dos quatro continentes, juntamente com alguns atores de universidades.

de renomados pesquisadores da área da educação profissional e educação do campo, se estabelece como um primeiro movimento de conscientização dos próprios docentes e dos educadores locais a pensar de forma integrada entre os pequenos municípios com características comuns.

Esses movimentos são importantes para identificarmos que a nossa pesquisa pôde ir além dos estudos teóricos e que, de certa forma, buscamos pensar e transformar a realidade que nos cerca. Apesar de não desenvolvermos diretamente uma pesquisa empírica, recuperamos Freire (1983) quando coloca que esse tipo de pesquisa lida com processos de interação, por ser elaborada fora dos muros de “laboratório” como nos coloca o autor: na construção do conhecimento do pesquisador é preciso “ir a campo”, ou seja, inserir-se no espaço social que a pesquisa abrange. Segundo Freire, essa é uma pesquisa que se faz em presença. E assim, entendemos que nos fizemos presentes no contexto problematizador desta pesquisa na tentativa de compreender a questão perseguida neste estudo: de que forma o conceito de politecnia pode auxiliar na construção de uma educação profissional para os povos do campo?

Não tivemos a pretensão de encerrar as discussões acerca da expansão da rede e muito menos sobre a inserção da educação profissional no contexto campo, até porque esta investigação identificou que as políticas públicas para a educação profissional enquadram este tipo de formação para os povos do campo como políticas de inclusão, ou simplesmente não levam em conta as especificidades do meio rural. Por sua vez, as políticas de educação do campo focam a educação básica, deixando uma lacuna no que diz respeito à educação profissional dos povos do campo. Os jovens que desejam continuar seus estudos não encontram alternativas migrando para os centros urbanos, dos quais dificilmente retornam. Também percebemos o escasso número de pesquisas que se preocupam com essa temática e a consequente necessidade de desenvolvimento de estudos que investiguem a expansão da rede federal, por exemplo, nos contextos de campo.

Para compreendermos de que maneira o conceito de politecnia se constitui em um potencial para a construção de uma educação profissional para os povos do campo, investigamos as relações existentes entre trabalho, capital e educação. Partimos da concepção ontológica de trabalho, que transcende a atividade laborativa ou emprego, mas sim que esta responde às necessidades do trabalhador, “de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” que assumem características particulares no espaço e no tempo (FRIGOTTO, 2010). Refletimos sobre a territorialidade, e, no contexto do pensamento de

Santos (2002), vimos que o trabalho é uma das categorias essenciais para a compreensão do território, pois é através daquele que é possível compreender as sociedades, os espaços e as razões que formam e mantêm um território. Essas concepções endossam nossa preocupação inicial em contextualizar os espaços rurais dentro do processo de expansão da educação profissional, pois esta é um exemplo de como vem se materializando, recentemente, em nosso país as relações entre trabalho, capital e educação. A referida expansão e interiorização da educação profissional fez essa modalidade chegar à espaços interioranos e rurais no território brasileiro, por isso uma das nossas preocupações indagava se as políticas públicas da expansão estavam levando¹⁹ em conta as especificidades dos locais em que esses campus de escolas técnicas vem sendo inseridos.

Constatamos que, no caso do Instituto Federal de Santa Catarina, a legislação vigente investigada (o Projeto Político Pedagógico da instituição) não apresenta e não menciona os contextos de campo, ou seja, ainda a territorialidade é uma concepção a ser introduzida na expansão da rede. Por outro lado, se a noção de território fosse amplamente discutida não apenas na legislação, mas nos próprios campus dos IFs a realidade provavelmente seria diferente. Como mencionamos na introdução, o campus Urupema teve espaço nessa pesquisa como contexto problematizador. Sendo este campus instalado na menor cidade em número de habitantes do Brasil, ele apresenta desafios, dificuldades e também potencialidades como outros com características que se assemelham, pelo menos quanto a se tratar de territórios rurais, em outros rincões do nosso país. A reflexão sobre o espaço territorial auxiliaria nas indagações sobre esse campus postas nessa pesquisa: porque as pessoas buscam cursos que não estão voltados aos eixos principais do campus, que foram justamente pensados em função das características produtivas do local? O que faz com que cursos como informática básica, matemática financeira, línguas estrangeiras, administração e ainda projetos de extensão como xadrez e danças circulares sejam os mais procurados? Enquanto aqueles pensados pelos docentes do IFSC como adequados para a região (fruticultura, agroindústria, produção integrada de frutas, agricultura orgânica e outros) despertem o interesse de poucos na população local?

¹⁹ Um primeiro indício de inadequação constata-se na forma estabelecida para os concursos dos docentes, uma vez que selecionam pessoal altamente qualificado, mas que, com frequência, não tem experiência, nem conhecimento da realidade do território onde lhe cabe trabalhar. Também se vê surpreendido por um alunado para o qual não foi preparado a ensinar (como visto no capítulo segundo).

Uma possível resposta seria o próprio fato dos docentes, profissionais altamente qualificados, em sua maioria mestres e doutores, serem oriundos de outras regiões, em sua maioria grandes centros urbanos, algumas vezes com dificuldades de reconhecer e, sobretudo, valorizar as peculiaridades do espaço rural em que seu campus está instalado. Em estudos sobre a formação de professores para a EPT, Machado (2011) menciona a urgência de formação pedagógica e de gestão da expansão e interiorização da rede em algumas modalidades específicas, como a EPT do campo entre outras mencionadas. Talvez daí, provenha a dificuldade de se pensar o local, o contexto e também a dificuldade de compreender as razões pelas quais os habitantes das zonas rurais aspiram o acesso a cursos como os listados acima e não os voltados à agricultura.

É nesse ponto que a politecnia pode contribuir significativamente para a promoção de uma formação integral desses sujeitos, na contrapartida de uma expansão de educação profissional aligeirada com vistas à formação de força de trabalho para os modos de produção capitalista. No caso do espaço rural, a educação politécnica poderia combater o que Michelotti (2008, p, 89) considera como uma educação profissional no campo voltada à “[...] forte ofensiva do agronegócio, que coloca em risco diversas conquistas históricas da reforma agrária e exige uma resposta dos sujeitos do campo em várias dimensões, inclusive na da produção”.

Ao contrário do que se esperava para as demandas de profissionalização dos povos do campo, esses sujeitos buscam uma formação ampla, arejada, relacionada a ampliação de direitos sociais e inclusiva com relação aos avanços tecnológicos e de conhecimentos. Formação esta renegada historicamente aos povos do campo. É neste ponto que a politecnia parece poder contribuir para a construção de uma educação profissional para os povos do campo. Ela pode auxiliar na construção dessa educação profissional que tem traços comuns com alguns dos princípios postulados pela vertente de luta dos povos do campo, denominada Educação do campo. No capítulo quarto, tecemos algumas relações que identificamos entre os dois conceitos. Pudemos observar um paralelismo no sentido conceitual, relativa à origem dos dois conceitos que surgem no contexto das ideias e aplicações das teorias marxistas, em contextos geográficos diferentes, mas que são cronologicamente coetâneos, se levamos em consideração seu surgimento no Brasil.

Os dois conceitos têm muito em comum. Se a politecnia surgiu da luta por educação integral dos trabalhadores, a educação do campo também emergiu do repúdio contra a exclusão dos trabalhadores do campo à educação. Os dois conceitos igualmente reivindicam

mais do que uma educação genérica. Mas, reivindicam uma educação que seja ampla e humanizadora, que leve em consideração e reconheça as especificidades dos trabalhadores e seus direitos. Pudemos observar que apesar dos dois conceitos terem tido avanços e retrocessos no decorrer da história, o atual momento de expansão da educação profissional mostra-se favorável para a retomada da politecnia e da educação do campo, podendo um potencializar o outro. Entretanto, seria preciso que os portadores das lutas da Educação do campo e os defensores da Politecnia como opção educativa se aproximassem, conhecessem os respectivos ideários e dialogassem. Os movimentos e os defensores desses dois conceitos não costumam ser os mesmos, com raras exceções e, de modo geral, sequer se mencionam. São historicamente, como dito antes, coetâneos, mas foram debatidos isolados um do outro.

Em diálogo com a educação do campo, a politecnia recuperaria o caráter de formação integral dos sujeitos, tão necessária à formação profissional e ao mesmo tempo tão renegada aos trabalhadores pela lógica do sistema capitalista de produção. Além disso, o fato das pessoas terem oportunidades de contato com o mundo científico-cultural nessa modalidade educativa proporcionaria desenvolver outras dimensões humanas que não as específicas para o trabalho no local, mas representaria crescimento intelectual, afetivo, físico, ético, artístico, possibilidades de mobilidade geográfica e profissional (liberdade). O que poderia ser considerado educação politécnica, pois é desenvolvimento humano.

A educação do campo - nestes tempos de interiorização da rede federal de educação profissional nos municípios do interior do Brasil - poderia auxiliar, primeiramente, ao reconhecimento desses sujeitos e do espaço campo, o que implicaria em possibilidades de inovações e construções, mais do que adequações (por parte dos profissionais dos IFs), de ordem didático-pedagógica e curricular, bem como na gestão de políticas públicas e das demandas sociais, viabilizando oferta de cursos e formações que representem crescimento para os povos de tais localidades.

Cogitamos, desde o início, que a aproximação dos conceitos de politecnia e educação do campo poderia contribuir para o desenvolvimento de um conceito híbrido, que carregaria aspectos de ambas noções, para conformar o que denominamos de **educação profissional do campo**.

Embasados (preponderantemente), na concepção de educação politécnica de Machado (1989) e de educação do campo de Caldart (2008), consideramos que a educação profissional do campo é uma modalidade de educação que permite a formação humana em suas múltiplas dimensões; desenvolve potencialidades intelectuais, físicas, éticas, artísticas e de autonomia,

bem como pode ser capaz de gerar relações entre trabalho e educação que levem em conta, tanto os processos produtivos ou formas de trabalho próprias do campo, como o desenvolvimento das tradições culturais e formas de vida, conectando-as com inovações tecnológicas e conhecimentos científicos.

A concepção de *educação profissional do campo* que aqui postulamos persegue princípios emancipatórios, não estabelece limites entre campo e cidade e não afirma localismos geográficos, sociais ou culturais, no sentido que os gregos reservaram para o “limite” da *pólis*, isto é, o termo que originalmente empregavam para designar o muro que separava a cidade do campo, apesar do inegável vínculo entre campo e cidade. Ao contrário, a *educação profissional do campo* considera que o contato com outras culturas permite o desenvolvimento pleno do ser humano. A emancipação só se dá com uma educação profissional que não tenha caráter meramente instrumentalizador, mas que ao desenvolver uma educação intelectual e corporal aliada aos princípios científicos dos processos de produção no trabalho com o sentido educativo, possibilite a fundamentação da superação da dominação econômica, cultural, educacional, política e intelectual. Estes últimos elementos caracterizam utopias que os conceitos carregam, mas que são importantes para ensejar o movimento humano na conquista de uma sociedade mais justa.

Nossas experiências e estudos indicam que a construção e o desenvolvimento de uma *educação profissional do campo* na atual conjuntura da sociedade brasileira não é uma tarefa fácil. No entanto, na realidade complexa e contraditória que vivemos, retomamos Machado (1991) quando das discussões acerca da implementação da proposta de educação politécnica nos anos 1980, para dar suporte à noção de *educação profissional do campo*, que pode ser vista como uma bandeira que acena para uma educação profissional diferente da tecnicista historicamente dominante para os povos do campo; é também uma reivindicação, pois já existem sujeitos aspirando a esse ensino. A *educação profissional do campo* ainda não pode ser caracterizada como uma proposta, porque estamos iniciando as interlocuções entre educação profissional, politécnica, educação do campo, território e outros conceitos. Entretanto, já é possível pensar em algumas potencialidades e também desafios que a disseminação, promoção e prática da educação profissional do campo pode apresentar.

O primeiro desafio que podemos observar é que, por um lado, ainda não contamos com uma política pública de *educação profissional do campo* no Brasil, que pense a juventude do campo na perspectiva de uma educação profissional que resgate a específica relação entre os processos de produção e a especificidade do modo de vida camponês. E, por

outro lado, tampouco a educação do campo integra uma política pública específica para a educação profissional, centrando-se os esforços na infância do campo, na educação fundamental, sobretudo.

Importante também pensar que a conquista das políticas públicas mencionadas acima requer avançar nas práticas e na elaboração de propostas pedagógicas de educação profissional que garantam o atendimento integral dos desafios e das especificidades dos trabalhadores do campo. Coloca-se uma equação complexa que é a de, ao mesmo tempo, levar em conta especificidades das populações locais, das diversas condições territoriais não urbanas, mas também de considerar as lutas por direitos universais dos habitantes (falta-nos aqui um termo equivalente ao cidadão, que se refere aos habitantes da cidade; como podemos designar o ser de direitos que habita o espaço rural?).

Podemos inferir que todo projeto de educação traz consigo suas concepções das relações entre trabalho e educação e, conseqüentemente, um projeto de educação profissional. Portanto, haverá o embate entre uma formação emancipatória, de formação politécnica, omnilateral que busque a formação integral do sujeito, com o projeto liberal de educação fragmentada que se subordina às exigências do capitalismo.

Outro obstáculo a ser superado são as próprias dificuldades dos sujeitos do campo que estão relacionadas às condições históricas de exclusão e precariedade da educação básica oferecida aos sujeitos do campo. O percurso escolar dos filhos de trabalhadores do campo, com frequência, são limitadores de inserção, permanência e êxito destes estudantes nos níveis mais avançados de estudo; não raro o escasso capital cultural, com poucas oportunidades de acesso à serviços como bibliotecas, museus, espetáculos etc. deixa marcas nos jovens do campo, sentimentos de inferioridade que nem sempre são compreendidos como negação de direitos de educação escolar. Além disso, a ausência de educadores de caráter permanente no campo acentua tais limitações, ou o próprio não reconhecimento dos espaços rurais pelos educadores pode legitimar que a lógica da educação profissional urbana seja transferida para o campo²⁰.

A oferta de educação profissional integrada com o ensino médio configura-se como uma possibilidade para a *educação profissional do campo* por compor a formação integrada com o trabalho como princípio educativo em um currículo integrado na perspectiva da escola

²⁰ A polêmica entre manter as escolas multisseriadas no campo, pequenas, muitas vezes rudimentares, com poucos alunos e escassos recursos materiais e a nucleação, realizada na base do transporte escolar dos alunos do campo é um exemplo disto (SILVA, 2007; KREMER, 2007; XAVIER, 2008).

politécnica, de formação omnilateral. No entanto, o desafio é superar a mera justaposição de conteúdos, de modo a combater a fragmentação entre formação geral e formação específica.

Outro problema a ser enfrentado na tentativa de construção de uma *educação profissional do campo* é composto pelas próprias dificuldades relacionadas ao momento histórico atual, da crise histórica da escola e da ciência à crise do modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo, as próprias contradições podem ser favoráveis à implementação da ideia aqui proposta. E quanto ao contexto histórico atual, o momento vivido pela educação do campo é de algumas tensões no que tange às políticas públicas que caracterizam a ruptura, a separação do espaço campo da educação do campo. Molina (2012) esclarece que:

... exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez emergir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade, e nele outro projeto de educação, têm sido intencionalmente abortados por partes relevantes destas instâncias governamentais (MOLINA, 2012, p. 105).

A autora se refere ao risco que o próprio campo enfrenta hoje, de exclusão do território rural e da negação da dimensão indissociável entre território e sujeitos que vivem nesse espaço social, ou seja, “querem fazer Educação do Campo... sem campo” (MOLINA, 2012, p. 105). Ou podemos acrescentar: fazer educação do campo sem camponeses, uma vez que a substituição dos agricultores por lavouras extensivas do agronegócio estão pondo em risco a vida no campo. Assim, entende-se que a educação do campo não pode ser um conceito dissociado dos conflitos e tensões que envolvem a disputa pela terra, pelas águas, pelas florestas, pelas montanhas e suas riquezas pelo desenvolvimento do campo no país.

Ainda, acrescenta-se a essas disputas, a desarticulação entre os diferentes movimentos que compõem a Educação do Campo, como os movimentos e organizações parceiras, as universidades e outros aliados. Percebe-se que o atual momento envolve o risco de enfraquecimento dos movimentos sociais devido às necessidades de sobrevivência básica, pela contaminação ideológica ou pela própria cooptação do Estado pelos poderes econômicos. Na mesma linha de pensamento, assinalamos que a continuidade das lutas pelas políticas públicas de educação do campo são pela permanência da ocupação dos espaços do campo pelos camponeses, pela permanência desses sujeitos que protagonizam suas vidas no campo. Observa-se que a construção de políticas públicas para o campo depende do reconhecimento e da legitimação por parte da sociedade brasileira do campo como um espaço de direitos.

Em estudo sobre o percurso histórico da educação do campo, Molina (2012) examina as conquistas do movimento pela educação do campo e seus enfrentamentos atuais. Segundo a autora, a educação do campo foi instituinte de direitos, alguns já previstos em lei, porém não materializados, como a garantia do direito à educação escolar e outras conquistas como a implantação de cursos superiores em algumas universidades brasileiras a partir da Metodologia da Alternância que garante o acesso ao ensino superior para os sujeitos camponeses; a ocupação da cena educacional nacional pelos trabalhadores e educadores rurais; a ampliação da consciência dos direitos pelos sujeitos do campo e, conseqüentemente, abertura de caminhos para o avanço da compreensão da sociedade sobre esses trabalhadores, entre outros. Todavia, a autora ressalta que a maior conquista da educação do campo seria o alcance dos projetos educativos construídos pelos movimentos sociais populares do campo nas estruturas do Estado.

E a politecnia? Que espaço ocupa nos debates educacionais atuais? Há espaço para a concepção de educação politécnica no contexto da expansão e interiorização da rede federal de educação profissional no Brasil? E ainda, há espaço para a politecnia na educação profissional voltada aos povos do campo?

Podemos perceber com a revisão de literatura que a revolução microeletrônica convoca uma formação de sujeitos que sejam capazes de acompanhar as recentes transformações tecnológicas. Também a literatura nos mostrou que esse novo profissional precisa possuir uma sólida formação geral e básica juntamente com o conhecimento dos fundamentos técnico-científicos dessas novas tecnologias, o que a concepção de uma educação politécnica contempla plenamente.

Todavia, o que se percebe das recentes políticas públicas educacionais é o sentido contrário, a preocupação com a empregabilidade e o aligeiramento da educação profissional está em evidência. Não se pode deixar de reconhecer as mudanças nos projetos econômico-social e educacional dos últimos governos, as políticas distributivas e projetos que incluem milhões de brasileiros até então excluídos do atendimento às necessidades básicas.

No plano educacional, pode-se citar a expansão das universidades públicas e especialmente das escolas técnicas como exposto no capítulo primeiro. Porém, a intensa expansão da educação profissional, ainda não consegue romper com o histórico dualismo, pois “as lutas da década de 1980 que congregavam as forças sociais contra a ditadura e a retomada pela construção de um projeto nacional popular e de educação básica politécnica, pública, laica, universal, gratuita e unitária foram sendo diluídas” (FRIGOTTO, 2012, p. 33).

Também podemos inferir que à sociedade capitalista é interessante que o trabalhador se aproprie do conhecimento e da ciência para convertê-los em força produtiva. A educação oferecida é de forma a sistematizar, elaborar esses conhecimentos e devolve-los na forma parcelada. Dessa forma, o conhecimento alinhado à ciência e aos fundamentos científicos ainda são expropriados aos trabalhadores.

Tal fragmentação dos conhecimentos e a não apropriação dos fundamentos científicos de uma atividade se caracteriza como uma perspectiva contrária à de educação politécnica. Esta prevê a reintegração da teoria e prática, do trabalho como princípio educativo e da necessidade de possibilitar ao trabalhador uma formação contextualizada, crítica e criativa do pensar e do fazer (MACHADO, 1991).

Percebemos que os conceitos de politecnia e de educação do campo mantêm significativas semelhanças, inclusive na atual posição de risco que ambas vertentes teóricas sofrem neste momento no Brasil, no contexto mundial de modo de produção capitalista. Também que os conceitos de politecnia e educação do campo se desenvolveram em fóruns distintos e tiveram pouca ligação ou nenhuma entre si. Os portadores de uma proposta não foram os mesmos da outra. As reivindicações não se encontram nem se somam, ao menos não identificamos este vínculo na época do surgimento destes movimentos e reivindicações. Na literatura contemporânea, alguns poucos autores, como Frigotto (2012) e Pereira (2012), por exemplo, estabelecem algumas relações, mas ainda tímidas.

Por isso, seria no bojo da contradição que vivemos, a expansão e a interiorização da rede profissional em municípios caracterizados como campo e ao mesmo tempo do possível enfraquecimento dos dois conceitos diante da composição da nossa sociedade, que essas aproximações seriam favoráveis ao fortalecimento de ambas associando-as e potenciando-as, uma vez que compartilham propósitos e princípios.

A primeira contradição favorável seria a própria expansão atual da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica no Brasil. Ao mesmo tempo em que a educação profissional de caráter urbano é levada ao campo, esse mesmo campo que até então era local esquecido, começa agora a receber a possibilidade de acesso à formação profissional escolar para um número significativo de jovens e trabalhadores rurais. E como relatado no caso de Urupema, a única formação oferecida não necessariamente é a instrução profissional. A possibilidade de contato com outras culturas, outros saberes, acesso à tecnologia, ao saber científico e artístico estabelece, mesmo que não intencionalmente e de maneira não planejada, uma formação integral dos sujeitos.

Nesse momento, já começamos a anunciar as nossas considerações acerca das potencialidades da constituição de uma perspectiva de *educação profissional do campo*. Consideramos que a ciência, tecnologia, cultura, arte e também política, dimensões que integram a educação politécnica, são fundamentais para a promoção de uma educação profissional do campo, pois potencializam-na, promovendo o desenvolvimento humano em um sentido pleno.

Ponderamos também que a expansão e interiorização da rede federal de educação profissional criou uma oportunidade de fomentar o desenvolvimento humano no sentido da ampliação de direitos das populações até então excluídas de formações qualificadas em seus territórios. No espaço rural, os saberes camponeses podem ser problematizados de modo a serem entrar em diálogo com conhecimentos científicos e tecnológicos, evitando-se que sejam mais uma vez desvalorizados e subjugados os primeiros como primitivos ou inválidos, em favor dos segundos, considerados superiores. Ainda que esta proposição apresente dificuldades teórico-metodológicas para o seu desenvolvimento, é preciso que as políticas públicas estudem as experiências inovadoras já existentes.

O regime de alternância, por exemplo, seria uma pré-condição para a inserção e permanência dos estudantes do campo. Os cursos em alternância reúnem estudantes de diferentes localidades e regiões em períodos na escola, o Tempo-Escola, e em períodos com atividades orientadas na comunidade, o Tempo-Comunidade. Esse sistema permite que os estudantes não sejam obrigados a deixarem suas comunidades de origem, suas raízes e inserção na vida de seus territórios, evitando o desenraizamento. Algumas experiências já em andamento no contexto dos movimentos sociais, não apenas brasileiros, mas no mundo, precisam e podem ser identificadas pelas políticas públicas como possibilidades e alternativas inovadoras pensadas pelos habitantes do campo, no sentido de que cada contexto específico pode ser autônomo para desenvolver o seu espaço e sua formação humana.

É interessante refletir sobre o sucesso dos cursos FICs, modalidade adotada nos IFs sobretudo nas localidades menores, com características rurais. Sua curta duração parece mostrar-se adequada às populações que até então não tiveram acesso a cursos de formação profissional em sua comunidade. Inicialmente, os docentes do IFSC Urupema tenderam a considerar tais cursos de menor valor, um recurso de alguma forma paliativo, sendo que almejaram ter muitos inscritos em cursos considerados mais consistentes, de dois anos por exemplo. Porém, poucos são os que se candidatam, como se não estivessem preparados ou dispostos a assumir um compromisso de longo prazo, ao menos não como primeira formação.

Assim como o sistema da educação da alternância, os cursos FICs tem contribuído e talvez devessem ser valorizados, não como paliativo, mas como uma modalidade adequada às condições dos territórios (espaços de campo onde começa-se a introduzir oportunidades de formação profissional, antes inexistentes - excluídos).

Em decorrência das análises realizadas, podemos inferir que as aproximações entre os conceitos de politecnia e educação do campo são potencializadoras de uma formação humana abrangente capaz de gerar empoderamento dos sujeitos do campo. Para tanto, na interação entre esses dois conceitos, o que a politecnia pode trazer à concepção de educação do campo? Pensamos que a principal influência que a educação politécnica pode trazer para a educação do campo é essa amplitude: a educação profissional aliada à formação geral que passa da integração da prática aos princípios científicos do trabalho. E o que pode a educação do campo trazer para a perspectiva da formação politécnica? A primeira oferece à esta última uma âncora no território, articulando os princípios científicos da atividade laborativa aos saberes tradicionais e valores culturais presentes em cada território e que fazem parte da identidade dos povos que receberão educação.

Por fim, não podemos deixar de considerar a necessidade de estudos e pesquisas sobre a educação profissional praticada nos diferentes contextos rurais. Consideramos que a nossa contribuição com este estudo se vale da reflexão sobre a possibilidade de uma nova perspectiva para a educação profissional destinada aos povos do campo. A intenção é de uma educação profissional que critique a visão que fragmenta campo e cidade, que coloca em oposição os valores éticos, políticos, culturais e econômicos do campo e da cidade.

Pensamos que uma *educação profissional do campo* é urgente e se faz necessária, pois em nossa leitura da realidade, os processos educativos precisam vincular-se à luta por uma nova sociedade, o que precisa ser feito, como afirma Mignolo (2004) desde o lugar onde sou, isto é, desde o território onde se vive. Para tal, é também necessário que os processos formativos, como a educação profissional, sejam mais amplos e articulem ciência, cultura, experiência e trabalho, categorias estas que se expressam tanto na perspectiva da politecnia quanto da educação do campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. A Nova Morfologia do Trabalho, suas Principais Metamorfoses e Significados: um balanço preliminar. *In*: GUIMARÃES, C. BRASIL, I.; MOROSINI, V. (Orgs). **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

_____. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Revista Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011.

_____. A nova morfologia do trabalho no Brasil. Reestruturação e precariedade. **Nueva Sociedad** - especial em português 2012, p. 44 – 57.

BARBOSA, A. F. **Política pública para educação profissional na Bahia: O Plano de Educação Profissional**. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2011, 179p. Dissertação de Mestrado.

BORDO, A. et al. **As diferentes abordagens do conceito de território**. UNESP, 2004.

BRASIL, **Decreto n.8.319**. 20 de outubro de 1910. Brasília, DF: Senado Federal. BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Decreto N. 4.244** de 29 de abril de 1942

BRASIL, **Decreto-Lei n.º. 9.613**. 20 de agosto de 1946. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988 /organização do texto, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. - São Paulo: Saraiva,1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto n.º. 2.208**. 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto n.º. 5.154/2004**. 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36

BRASIL, **Decreto nº 5.840**. 13 de julho de 2006. Disponível em [http://forumeja.org.br/pf/files/Decreto nº 5840_13jul06.pdf](http://forumeja.org.br/pf/files/Decreto%20n%25205840_13jul06.pdf)>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **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 União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

BRASIL, **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

BRESSAN, V. L. P. **Educação Geral e Profissional**: ensino médio integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica. Universidade Federal Do Paraná, 2006, 79p. Dissertação de Mestrado.

CABRAL L. N. **Educação e Qualidade Total**: um instrumento mercadológico. Universidade Federal Do Amazonas, 2006, 119p. Dissertação de Mestrado.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: Santos, C. A. (org.). **Campo-políticas públicas-educação**. Brasília: MDA-Incra, 2008.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. *In*: MUNARIM, A. et al (Orgs). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. Educação do Campo. *In*: Caldart, R. S. et al (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARNEIRO, M. J. **Ruralidade**: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**. 11, outubro 1998.

CARVALHO, F. M. de. **Lenin e a educação política**: domesticação impossível, resgate necessário. Campinas, 2005. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **O ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, A. C. A educação profissional no campo hoje. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**. Jul-Dez 2007, volume 2, número 1, p. 67-74.

COUTINHO, W. C. R. **Neoliberalismo, política educacional e politecnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.5154/04**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011, 158p. Tese de Doutorado.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

DEMO, P. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DURANT, D. **Repensando o significado da Reforma Curricular para o Ensino Médio: Parâmetros e Desafios**. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2005, 219p. Dissertação de Mestrado.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA E. G. **As prescrições curriculares oficiais para Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará no contexto da implantação do ensino médio integrado no período de 2004 a 2009**. Universidade Federal do Pará, 2011, 148p. Dissertação de Mestrado.

FERRETI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (editores). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte, MG/NETE-UFGM/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FIGLIUOLO, A. C. L. **Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a ercepção docente acerca da implementação do Decreto N° 5.154/04 no curso de Turismo do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Belém**. Universidade de Brasília, 2010, 97p. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1984.

_____. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente.** Disponível em <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=225>. Acesso em 10 de junho de 2013.

_____. Educação do campo. *In:* Caldart, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação e formação humana. Ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In:* GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1997. p.31-93.

_____. Educação politécnica. *In:* Caldart, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In:* MUNARIM, A. et al (orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.

_____. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades.** Boletim Técnico do Senac, 11(3): 1-14, set.-dez., 1985.

_____. ; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In:* **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, S. Politecnicidade e Educação: a contribuição anarquista. **Pro-Posições**, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol.4, nº 3(12), nov. 1993 (p. 34-46).

GONÇALVES, A. C. P. A concepção de politecnicidade em Moçambique: contradições de um discurso socialista (1983-1992). **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.33, n.3, p. 601-619, set./dez. 2007.

HAGE, J. A nova LDB. *In:* GARCIA, W.; CUNHA, C. (Coords.) **Politecnicidade no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

HOBBSBAWN, E. J. **Era dos extremos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 - Cidades.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2012.

MOLL, J. & Colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. 1ª ed. Porto Alegre, RS: ARTMED EDITORA S.A., 2010.

JUNIOR, J. S. Omnilateralidade. *In*: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. (Orgs). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília/DF: 2002.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Editora UnB, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia de Fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez. 2002.

LOCKS, G. Representações sociais do rural no território da região serrana catarinense: perspectivas para pesquisa em educação em educação do campo. *In*: PEIXER, Z. I.; VARELA, I. A. **Educação do Campo**. Lages: Grafine, 2011.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. *In*: LOMBARDI, C; SAVIANI, D. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. São Paulo: Autores Associados, 2008.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LOPONTE, L. N. **Educação Profissional**: um estudo do impacto da lei e implantação da reforma do ensino técnico e suas decorrências no CEFET-RS. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2006, 142p. Dissertação de Mestrado.

MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiros**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. Politecnia no ensino de segundo grau. *In*: GARCIA, W.; CUNHA, C (orgs.) **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: **Coletânea CBE**. Conferência Brasileira de Educação. Trabalho e educação. Campinas, Papirus, 1992.

_____. Gestión de ofertas y demandas de cualificaciones y de ETP - Unidad Didáctica 1/Módulo 1, 2009.

_____. O Desafio da Formação de professores para EPT e PROEJA. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: CHED, 1980.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 1987.

_____. A libertação da classe oprimida. *In*: Fernandes, F. (org.). **Marx, Engels: história**. São Paulo: Ática, 1989.

MICHELOTTI, F. Educação do campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa. *In*: SANTOS, C. A. (Org.) **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 7. Brasília: Inera; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo, Cortez, 2004.

MILITÃO, M. N. Educação Profissional. *In*: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (editores). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte, MG/NETE-UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

MOLINA, M. C. Desafios Teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. *In* : MUNARIM, A. et al (orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. Políticas Públicas. *In*: Caldart, R. S. et al (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOURA, G. A. P. **Elementos para uma crítica ao conceito de Sociedade Subjacente ao debate brasileiro sobre politécnica**. Universidade Federal Do Ceará, 2001 210p. Tese de Doutorado.

MUNARIM, A. et al (Orgs). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

NESSRALLA, M. R. D. **Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica**: da utopia à concretização do currículo possível. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2010, 170p. Dissertação de Mestrado.

NEY, A. F.V. **A formação do técnico por competências na indústria naval**: a escola técnica do Arsenal da Marinha (ETAM). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2003, 120p. Dissertação de Mestrado, 2003.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *In*: **Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

OLIVEIRA, J. M.; MACHADO, L. R. S. Núcleo Politécnico Comum: concepções, diretrizes e desafios aos cursos técnicos. **Boletim Técnico do SENAC**: Rio de Janeiro, v. 38, nº 3, set./dez. 2012.

OYAMA, E. R. **Lenin, Educação e Revolução na construção da República dos Sovietes**. Universidade Federal Fluminense, 2010, 170p. Tese de Doutorado.

PACHECO, E. (Org). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E. M.; CALDAS, L.; SOBRINHO, M. D. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. *In*: PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Orgs.) **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PEREIRA, I. B. Educação profissional. *In*: CALDART, R. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Porto-Gonçalves, C. W. **Geo-grafias**: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad. México DF: Siglo XXI, 2001.

RAMOS, J. M. S. **Formação Profissional para a Construção Civil em um Assentamento do MST: Contribuições para a Autoconstrução Habitacional**. 2010. 228p. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. 30 de setembro de 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REIS FILHO, D. A. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (Coleção Revoluções do Século XX).

ROCHA, S. A. **Implementação da reforma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Rede Federal de Educação Tecnológica, a Partir do Decreto N. 5.154 de 2004: Estudo Introdutório**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2006, 142p. Dissertação de Mestrado.

RODRIGUES, J. & REIS, R. R. Nós os Educadores que amávamos tanto a revolução: Origens, desenvolvimento e crise do campo trabalho-educação no Brasil. *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 170-191, abr2011.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói, RJ: EduFF, 1998.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, 3(2): 259-282, 2005.

RODRIGUES, J. Educação Politécnica. *In: Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, p.168-175, 2008.

SALDANHA, L. W. **Avanços e contradições da política de educação profissional integrada no Paraná (2003-2010)**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010, 120p. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, D. **Globalização, Crise do Trabalho e Reforma da Educação Profissional: Um Estudo da Fundação Liberato Salzano**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002. 97p. Dissertação de Mestrado, 2002.

SANTOS, J. D. G. **A Reforma do Ensino Técnico-Profissionalizante: Uma Política a Serviço do Mercado?** Universidade Estadual do Ceará. 2005, 148p. Dissertação de Mestrado, 2005.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. *In: SANTOS et al. Território, territórios*. Ensaios sobre o ordenamento territorial. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13 – 21.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: FERRETTI, Celso et. al (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2000.*

_____. **O choque teórico da politécnica.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In: **Revista Brasileira de Educação,** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.*

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade.** Porto Alegre: Artmed. 2010.*

SOARES, R. Escola nova versus escola unitária. **Educação e Sociedade.** v.54, p.141-160, 1996.

SOBRAL, F. J. M. Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil *In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.*

SOUZA, A. A.; LIMA, C. R. G.; OLIVEIRA, E. G. **Política Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUZA, A. C. R. **Escola Politécnica e suas múltiplas relações com a cidade de São Paulo (1893-1933).** Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2006 331p. Tese de Doutorado.

STEFFEN, E. M. **Educação profissional técnica de nível médio no contexto do paradigma da acumulação flexível.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008 395p. Tese de Doutorado.

VEIGA, J. E. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Garamound, 2005.

WILLIAMS, R. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

XAVIER, M. J. De como as populações e educadores do campo foram sendo incluídos na legislação brasileira e da sua distância das TICs. *In: MACHADO, A. M N. (Org.). **Toc! Toc!***

Toc! Eu quero entrar! Conhecimento e reconhecimento de egressos do *stricto sensu* & transformação social. Florianópolis: DIOESC, 2012.