



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

TÁBATA FIGUEIREDO DOURADO

CONCEPCÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DA FETRAF BA: UM ESTUDO DO PROEJA
CAMPO COM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Amargosa, BA

2015

TÁBATA FIGUEIREDO DOURADO

**CONCEPCÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DA FETRAF BA: UM ESTUDO DO PROEJA
CAMPO COM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito de obtenção do grau de Mestre em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Luis Flávio dos Reis Godinho

Amargosa, BA

2015

TÁBATA FIGUEIREDO DOURADO

**CONCEPCÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DA FETRAF BA: UM ESTUDO DO PROEJA
CAMPO COM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito de obtenção do grau de Mestre em Educação do Campo.

Aprovada em ____/____/____ .

Banca Examinadora

Doutor Luis Flávio dos Reis Godinho (Orientador)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Doutora Marize Souza Carvalho
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Doutora Tatiana Ribeiro Velloso
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Aos trabalhadores e trabalhadoras do campo; que o trabalho seja livre e libertador!

À minha base e à minha extensão: minha mãe, Lira, e meu filho, Pedro.

Ao meu amor-camarada, Israel.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, que acompanharam e apoiaram cada passo desta trajetória. Em especial, à minha mãe, Lirany, pela dedicação incansável; aos meus irmãos, Solano e Jordânia, pela doação de sempre; à minha cunhada Juliana, por tudo que me inspira; ao meu companheiro, Israel, com quem compartilho a vida; e ao meu filho, Pedro, que dá leveza aos meus dias.

Às amigas-irmãs: Solange Santos, pela torcida e paciência; e Rosemeire Nogueira, por toda a positividade emanada.

Ao querido Welison, pela disponibilidade e presteza em todas as horas.

Aos companheiros e companheiras do CEPEHU - Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana, da UNEB, Campus XVI – Irecê.

Aos companheiros e companheiras da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar, especialmente a Ana Cláudia Carvalho, Joeleno Monteiro, Eliane Oliveira (in memoriam), Rosival Leite e Maria Eliana Santos.

À turma de estudantes do PROEJA Campo, que materializam a esperança de um projeto educativo emancipador e resistem às batalhas diárias na construção de um projeto alternativo de sociedade.

Às colegas de trabalho pedagógico, Vívian, Lucília e Tereza, da equipe de coordenação multidisciplinar do PROEJA Campo.

Aos companheiros e companheiras da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação do Campo - UFRB: Cléber, Cassiana, Eugênia, Gilmar, Leila, Léia, Márcia, Sara, Selidalva, Priscila e Vânia, por tudo que construímos ao longo destes dois anos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB, pela valorosa contribuição à formação dos educadores e educadoras do campo.

À banca examinadora deste trabalho nas pessoas da Professora Dr^a. Tatiana Ribeiro Velloso e Professora Dr^a. Marize Souza Carvalho, pelos esclarecimentos e sugestões dadas.

Ao meu orientador, Professor Dr. Luís Flávio dos Reis Godinho, que me oportunizou muito além de orientação na pesquisa, mas o meu crescimento intelectual, profissional e acadêmico. E, pela relação de parceria construída, com quem compartilho verdadeiramente, os resultados deste trabalho.

*Nem se aprende e nem se luta espontaneamente.
A luta é uma dura necessidade que ensina.*

Luiz Carlos de Freitas.

RESUMO

O objeto desta pesquisa são as concepções e práticas de educação profissional da FETRAF BA, tendo como recorte a experiência do PROEJA Campo, que consiste em um projeto de elevação de escolaridade ao ensino médio com educação profissional técnica em agropecuária. Assim, o principal objetivo deste trabalho é analisar tais concepções e práticas a fim de apresentar um estudo crítico da formação oportunizada pelo projeto em tela e contribuir para sistematização e reflexão das ações educativas e do projeto pedagógico de formação de trabalhadores do campo. Perseguiu-se as hipóteses de que a ausência de sistematização e problematização teórica e crítica de suas experiências, resultou para a entidade em perdas como o enfraquecimento ideológico e identitário; conjecturou-se ainda que a educação profissional representa para a FETRAF BA uma ação estratégica no fortalecimento de seu projeto de desenvolvimento; e, por último, supunha-se que o movimento da agricultura familiar elencava o trabalho como princípio educativo e tinha esta categoria como central em seu projeto. A partir da metodologia de abordagem qualitativa, utilizando dos instrumentos: entrevista, observação participante e análise documental, a partir do aporte crítico e dialético, concluiu-se que a formação profissional oferecida procura contemplar objetivos diferenciados e que, apesar de primar pela formação integral, garante uma formação tendendo para o equilíbrio entre as áreas do conhecimento, buscando-se desviar da formação instrumental e tecnicista; pondera-se ainda que na relação com o Estado, a FETRAF BA tem seus princípios e seu projeto pedagógico subsumidos, além dos limites burocráticos impostos pelo primeiro que interferem a implementação de metodologias e processos alternativos, que, por sua vez, ainda representam a grande potencialidade desta Federação.

Palavras Chaves: Educação Profissional do Campo; Formação Integral; Trabalho-Educação; Agricultura Familiar.

ABSTRACT

The object of this research are the professional education concepts and practices from FETRAF BA, having as clipping the PROEJA Field experience, which consists of an educational lifting project to high school with technical professional education in agriculture. Therefore the main objective of this study is to analyze these concepts and practices to present a critical study of the formation derived from the screen project and contribute to systematization and reflection of educational activities and pedagogical training project of rural workers. the hypothesis that the absence of systematic and theoretical questioning and critical of their experiences were persecuted, resulted in losses for the entity as the ideological and identity weakening; It is conjectured also that professional education represents for FETRAF BA a strategic action in strengthening its development project; and, finally, it was assumed that the movement of family agriculture highlighted the work as an educational principle and it had this category as central in your project; Based on the qualitative methodology, using the instruments: interview, participant observation and document analysis, from the critical and dialectical contribution, it was concluded that the training offered seeks to contemplate different goals and that despite of prioritate the integral formation, ensures formation tending for balance between areas of knowledge, seeking to divert the instrumental and technician training; it is considered also that the relationship with the state, FETRAF BA has its principles and its subsumed pedagogical project, beyond the bureaucratic limits imposed by the first that interfering in the implementing methods and processes alternatives, which in turn uses, still represent the great potentiality of this Federation.

Key words: Field of Professional Education; Full training; Work-Education; Family Agriculture.

LISTA DE SIGLAS

AECOFABA – Associação de Escolas Famílias da Bahia
APAEB - Associação dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia
ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural
BA - Bahia
CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional
CETEB - Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CETEP – Centro Territorial de Educação Profissional
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DIREC – Diretoria Regional de Ensino
DNOCS – Departamento Nacional de Obras com a Seca
EAT – Escolas Agrotécnicas Federais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EP – Educação Profissional
ETF – Escolas Técnicas Federais
FATRES – Fundação de Apoio aos Trabalhadores da Região do Sisal
FEEP – Fórum Estadual de Educação profissional
FETRAF – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar
IAA – Instituto do Açúcar e do Alcool
IFET - Instituto Federal de Educação Tecnológica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDA – Ministério do desenvolvimento Agrário
MOP – Movimento de Organização Popular
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDTRS – Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PROEJA – Programa Nacional

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROSUB – Curso Técnico na Modalidade Subseqüente
REFAISA – Rede de Escolas famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEC – Secretaria de Educação do Estado
SECULT – Secretaria Estadual de Cultura da Bahia
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESAB - Secretaria Estadual de Saúde da Bahia
SINTRAF – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar
STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste.
SUPROF – Superintendência de Educação Profissional
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNESCO – União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 – Evolução de Matrículas da Educação Profissional na Bahia – 2007 a 2011	97
Figura 02 – Matrículas por Forma de Articulação – 2007 a 2011	98
Figura 03 – Matrícula por Eixo Tecnológico da EP na Bahia em 2013	100
Figura 04 – Número de Estabelecimentos da Rede Estadual da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	101
Quadro 01 - Caracterização Básica da 1ª Turma do PROEJA CAMPO da Bahia – 2011 a 2013.....	125
Quadro 02 – Engajamento e Participação: fala de uma coordenadora e uma estudante do PROEJA Campo em entrevista – 2014	135
Quadro 03 – Auto- organização da Turma do PROEJA Campo: fala de uma coordenadora em entrevista - 2014.....	135
Quadro 04 – O Excesso de atividades no PROEJA Campo segundo um estudante.....	137
Quadro 05 – O trabalho da adequação: fala de uma das coordenadoras do PROEJA Campo – 2014	138
Quadro 06 – “ O mais difícil nós conseguimos”: relato de uma coordenadora do PROEJA Campo sobre a assimilação da proposta curricular por parte da turma – 2013.....	144
Quadro 07 – O Eixo Temático como elemento de contextualização: fala de um estudante do PROEJA Campo em entrevista – 2014.....	145
Quadro 08 – As Condições para estudo e Planejamento dos/as Educadores/as no PROEJA Campo: fala de uma professora do CEEP Semiárido no Seminário de Sensibilização em 2010.....	149
Quadro 09 – “Alguns professores não sabiam trabalhar com a proposta”: fala de um estudante em um encontro observado - 2014.....	150
Quadro 10 – “Não me sinto preparado para atuar como técnico”: fala de um estudante em encontro observado – 2014	154
Quadro 11 – O Técnico de Sindicato: fala de um estudante em encontro observado – 2014.....	156

Quadro 12 – Formação para Assistência Técnica Diferenciada no PROEJA Campo: fala de uma estudante em entrevista.....	156
Quadro 13 – “São muitos Times em Campo”: falas de dois dirigentes da FETRAF BA em encontro observado – 2014.....	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
METODOLOGIA	22
Pressupostos Metodológicos	22
Percurso Metodológico.....	27
Procedimentos de Análise.....	29
Instrumentos Utilizados na Pesquisa.....	30
CAPÍTULO 1 – TRABALHO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: AS CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES/AS DO CAMPO	40
1.1 Bases teóricas e conceituais do trabalho	40
1.2 A relação Trabalho - Educação	44
1.2.1 O Trabalho como princípio educativo.....	51
1.2.2 A relação Trabalho-Educação na perspectiva dos movimentos sociais do campo.....	55
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES	65
2.1 O legado histórico das décadas de 1930 e 1940	68
2.2 As décadas seguintes (de 1950 a 1990): da teoria do capital humano à pedagogia das competências	74
2.3 A educação profissional nos anos 2000 e as tentativas de integração	84
2.4 O contexto da Educação Profissional na Bahia: a reestruturação.....	89
2.4.1 Princípios e Diretrizes da Educação Profissional no Âmbito Estadual	102
CAPÍTULO 3 – DO PROJETO SEMEAR AO PROEJA CAMPO: CONTEXTOS, LIMITES E AVANÇOS	106
3.1 Os Limites Políticos e Conjunturais na Construção do Projeto de Educação da FETRAF Ba.....	108
3.2 A Trajetória do PROEJA Campo: concepção e implementação.....	118
3.2.1 Os Limites Pedagógicos e as Possibilidades de Superação da Formação Dualista.....	127

3.2.2 Os Desafios na Implementação da Alternância de Tempos Formativos...	132
3.2.3 A Organização por Eixos Temáticos e Tentativa de Integração Curricular.	138
3.2.4 A Descontinuidade do Quadro Docente e os Entraves no Acompanhamento e Execução do Trabalho Pedagógico.....	146
3.3 Profissionalizar Para Que? Uma ponderação entre o pretendido e o alcançado na formação técnica do PROEJA Campo.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
APÊNDICES	169
ANEXOS	173

INTRODUÇÃO

Estudar a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo implica investigar a divisão entre educação e trabalho. Divisão esta que se desdobra em outras cisões, produzindo relações dicotômicas a exemplo da relação campo – cidade.

A forma capitalista da sociedade que acentua a divisão do trabalho e causa desigualdade de todas as ordens, fundamenta também a divisão no interior da educação entre a educação para a classe dominante de base propedêutica e a negação da educação ou sua oferta parcelária e insuficiente para a classe trabalhadora.

O estudo da história da educação brasileira permite visualizar como o quadro que se tem de defasagem da educação para a população camponesa tem sua gênese na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual que é uma das bases estruturantes do modo capitalista. No período colonial brasileiro a educação é restrita aos dominantes e negada aos trabalhadores; com a proclamação da república pretendia-se apenas que os votantes dominassem o mínimo das letras para que conseguissem assinar seus nomes; e o período industrial gera demanda de formação para os futuros operários, onde novamente os trabalhadores do campo são excluídos. Ou seja, no espaço rural onde predomina o trabalho tido como braçal, a escolarização tende a ser deficitária.

Nesta divisão que é por essência contraditória, configura-se a divisão entre a classe que trabalha e a classe que, formada para liderar e perpetuar a dominação, detém além dos meios de produção, a capacidade de sistematizar os conhecimentos produzidos através do trabalho. Assim, constitui-se uma lacuna entre os que pensam e os que executam o trabalho, em todas as dimensões.

Segundo o DIEESE (2012), na Bahia, onde 35,4% dos trabalhadores pertencem ao setor agrícola, estes trabalhadores possuem o menor índice de escolaridade entre todas as categorias, chegando a 44,4% o número de ocupados neste setor que possuem apenas o ensino fundamental incompleto ou são considerados sem instrução. Mesmo no setor de empregos formais somando os trabalhadores na agricultura, na floresta e na pesca o déficit de escolarização chega a 58,8% os que são considerados sem instrução ou com ensino fundamental incompleto.

Além da lacuna no acesso à escolarização básica, tem-se um histórico de experiências de formação de trabalhadores/as ancoradas em um projeto de desenvolvimento para o campo que nega a existência do modo de produção familiar na

agricultura, prevendo a formação de mão de obra para as cadeias produtivas do agronegócio. Neste contexto, se enquadram as políticas de educação profissional do campo, que foram historicamente implementadas para a formação de profissionais com vistas às funções e demandas da agricultura capitalista.

Por outro lado, a classe trabalhadora constrói, a partir dos movimentos organizados, seus instrumentos de luta, dentre os quais se encontram os processos de formação alternativos aos que foram historicamente ofertados. Desenvolveram-se métodos e construíram-se conhecimentos no interior dos processos organizativos e reivindicatórios, desenvolvendo experiências exitosas na formação dos/as trabalhadores/as. No entanto, permanece a demanda pela sistematização de suas práticas, que por sua vez requer a contribuição da ciência, da teoria e o exercício da pesquisa.

Nesta conjuntura, a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar (FETRAF-BA) é criada em um contexto de intenso debate sobre a construção de um projeto de educação/formação próprio para seus trabalhadores e trabalhadoras, que coadunaria com seu projeto de desenvolvimento para o campo e com a proposta de renovação do movimento sindical rural. Com este objetivo, promove atividades para identificar as demandas da agricultura familiar baiana. Estas são também atividades de experimentação metodológica, que visa a elaboração de um instrumento orientador desta nova Federação – seu Projeto Político Pedagógico.

No diagnóstico feito a partir deste processo identifica-se a demanda pela alfabetização e elevação de escolaridade dos jovens e adultos do campo, pela formação política dos militantes do movimento sindical e pela formação de quadros técnicos a partir de bases diferenciadas dos cursos que tradicionalmente foram ofertados. Pauta-se então pela educação profissional dos/as agricultores/as familiares garantindo-lhes condições de qualificarem seu trabalho no campo e de permanecerem neste espaço produzindo alimentos, vida e cultura.

Com isto, ao longo de sua existência, a FETRAF BA implementa ações educativas com base neste projeto político pedagógico e em parceria com instituições públicas como secretarias municipais de educação e secretaria estadual, trazendo como princípio base a busca pela reparação do déficit de escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, reconhecendo a importância desta luta, concomitante à formação profissional. Combinando suas ações com iniciativas de educação profissional, elencando a

educação como instrumento fundamental ao fortalecimento da agricultura familiar, no que tange o protagonismo do modelo de desenvolvimento defendido.

Desenvolvem-se primeiramente experiências de elevação de escolaridade ao ensino fundamental com formação profissional, dando ênfase ao desenvolvimento sustentável e solidário no campo e à organização e política sindical. E, por último, entre 2011 e 2013, experiencia-se a elevação de escolaridade ao ensino médio integrado à formação técnica em agropecuária, na modalidade PROEJA.

Esta última experiência é implementada em parceria com a Superintendência de Educação Profissional da Bahia da Secretaria Estadual de Educação (SUPROF), que em meio ao processo de reestruturação da educação profissional na Bahia, iniciado desde 2007, a partir da criação desta superintendência, abre espaço para experimentação de um curso para trabalhadores oriundos de diversas regiões do estado e que propunha uma formação técnica com princípios metodológicos e curriculares diferenciados, intitulado-se PROEJA Campo com Pedagogia da Alternância.

Sendo então convidada para compor a equipe de coordenação deste Projeto, atuei por onze meses junto à FETRAF BA, entre os anos de 2010 e 2011. Apresento então como proposta de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação do Campo a análise das concepções e práticas de educação profissional desta entidade, fazendo um recorte a partir da experiência do PROEJA Campo.

Esta pesquisa se **justifica** principalmente pela necessidade de contribuir com o movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras da agricultura familiar, considerando a ampla necessidade pela sistematização e reflexão de suas ações. Dado que ao longo de sua trajetória, a FETRAF BA tem seu projeto educativo fundido aos projetos das instituições com as quais desenvolve parcerias e pela dificuldade de conciliar suas tarefas imediatas cotidianas à tarefa de pensar e reformular este projeto. Esta entidade não possui produtos da sistematização de sua trajetória e tampouco conseguiu realizar a revisão de seu PPP ao longo de seus dez anos de existência enquanto Federação, e de quatorze anos de projeto formativo enquanto movimento da agricultura familiar na Bahia.

Além disso, a conciliação do ideal de formar trabalhadores/as para consolidação de um modelo de desenvolvimento alternativo ao modelo capitalista com atividades de educação profissional provoca indagações sobre a concepção e o papel que estas ações desempenham tendo em vista que a educação profissional institucionalizada surge em meio

a uma demanda do capital em sua fase industrial e atrela-se historicamente à formação de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista.

Assim, surgem questionamentos sobre quais as bases de uma formação profissional que se apresenta no conjunto de anseios de uma entidade que preconiza a superação da dominação capitalista no meio rural; como se deu a concretização destas ações; qual o direcionamento dado à política de educação da FETRAF BA em sua trajetória, se a profissionalização para adaptação ao modelo capitalista no campo ou qualificação para fortalecimento do modelo protagonizado pela agricultura familiar e camponesa; e que perfil de trabalhadores e trabalhadoras pretendia e conseguiu formar.

Assim, esta pesquisa deve contribuir ainda para o estudo da educação profissional do campo a partir dos aportes da formação e emancipação humana, tendo a Pedagogia Socialista e a Politecnia como possíveis orientadoras deste projeto educativo, contribuindo para a reflexão teórico-metodológica das práticas educativas dos movimentos sociais e, em especial, do movimento sindical dos trabalhadores/as da agricultura familiar.

A partir disso, este trabalho tem como **objetivo** analisar criticamente as concepções e práticas de educação profissional da FETRAF BA, a partir do estudo da experiência do PROEJA Campo com Pedagogia da Alternância, desenvolvido no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido localizado em São Domingos BA, no Território do Sisal.

Para isso, pretendia-se estudar os instrumentos que expressam as concepções e princípios de educação FETRAF BA; identificar as bases da política de educação profissional no âmbito da secretaria estadual de educação; compreender a conjuntura de criação do PROEJA Campo; bem como analisar sua concepção de educação profissional no projeto base e em seu percurso formativo, remontando os contextos a partir dos relatos escritos e orais.

Neste sentido, recorreu-se às bases teóricas marxiana e marxista para compreensão da influência capitalista na relação trabalho-educação. Sendo necessário preceder com os princípios conceituais desta abordagem, apresentando a categoria trabalho a partir de Marx e Engels. Assim, resgata-se seu sentido ontológico, que atribui ao trabalho a condição humana de produção e reprodução de sua existência a partir de suas necessidades, para que se compreenda como o capitalismo altera esta relação que é essencialmente intrínseca e condiciona o trabalho a seus interesses e não às necessidade

humanas. Desta forma, altera-se fundamentalmente a relação do trabalhador e da trabalhadora com o produto de seu trabalho.

A partir disso, ainda no primeiro capítulo, expõe sobre a relação trabalho-educação retomando os princípios da concepção ontológica do trabalho em Lukács (2007), Tonet (2012), Saviani (1989, 2007), Frigotto (2001, 2009, 2012, 2013), Ciavatta (2009, 2012), identificando tanto os fundamentos desta relação como os elementos da intervenção capitalista na separação entre os princípios ontológicos do trabalho e a educação dos trabalhadores e trabalhadoras.

Discorre sobre a educação socialista e sua contribuição enquanto base teórica para os movimentos sociais do campo, uma vez que retoma os princípios do trabalho na educação e na luta dos trabalhadores para superação do capitalismo. Para tanto, recorre-se aos teóricos da Pedagogia Socialista e das teorias no campo contra-hegemônico, a saber, Shulgin (2013), Pistrak (2013), Manacorda (1995), Mézàros (2002, 2005, 2006), Gramsci (2004), Freitas (2011), Kuenzer (2006, 2010, 2013), Caldart (2004, 2012), Vendramini (2007, 2011), entre outros.

Em seguida, estrutura-se o segundo capítulo a partir da análise do processo histórico da educação profissional no Brasil, a partir do contexto e das concepções predominantes em cada momento histórico. Evidenciando a partir de Manfredi (2002), Moura (2007), Frigotto (2012), Batista (2011), Ciavatta (2012), Ramos (2012), Kuenzer (2006, 2010, 2013), como a política de educação profissional brasileira possui a marca da dualidade entre a formação geral e propedêutica para as elites e formação técnica instrumental e reducionista para os trabalhadores e trabalhadoras. Assim como explicita o ideário da educação integral e a tentativa de implementação da política de integração entre a educação básica e profissional, na qual se inclui as iniciativas de ensino médio integrado.

Ao final deste segundo capítulo, apresenta-se o contexto da educação profissional da Bahia, a partir da criação da Superintendência de Educação Profissional na Secretaria de educação do Estado, em 2006. Apresentando o processo de reestruturação que se dá a partir deste momento; os avanços estatísticos e as concepções e princípios de educação profissional preconizados nesta instância. Esta análise permitiu entender o cenário em que se demanda o estabelecimento da parceria entre SUPROF e FETRAF BA para implementação do PROEJA Campo.

Posto isso, apresenta-se o percurso metodológico desempenhado, que explicita o tipo e pressupostos teóricos/metodológicos da pesquisa, as estratégias, as técnicas, os

modelos de abordagem e de análise e os instrumentos utilizados. Dada minha aproximação com o objeto de pesquisa e comprometimento com a intervenção e transformação social, procedi a partir do aporte crítico e dialético.

Os pressupostos teóricos e metodológicos pautaram nos teóricos do trabalho-educação Kuenzer (2012) e Tonet e Lessa (2012); na contribuição da dialética em Kosik (2002) e Gamboa (2012); nas contribuições para pesquisa qualitativa em Ludke e André (1986) e da pesquisa nas ciências sociais de Campenhoudt e Quivy (2005); e análise de conteúdo a partir de Bardin (2009). Com este aporte, recorro à realização de entrevistas, à observação participante e à análise documental.

Com este aporte, expõem-se os resultados da pesquisa realizada apresentando os resultados referentes ao estudo do histórico e concepções de educação da FETRAF BA, desde a criação do Projeto Semear, que foi a experiência que possibilitou o diagnóstico e experimentação que culminou na elaboração do Projeto Político Pedagógico da entidade. Aqui explicita-se este processo desde a construção da Federação, passando por suas ações de educação/formação até a proposta do PROEJA CAMPO.

O levantamento do histórico e princípios das entidades parceiras no desenvolvimento do projeto estudado dá base para o entendimento da conjuntura, intencionalidades e concepções que se fazem presentes em sua estruturação. A partir disso, analisa-se o processo de discussão e elaboração da proposta, bem como a mobilização e constituição da turma de estudantes e da equipe de educadores educadoras, seguido da abordagem dos princípios metodológicos e curriculares.

Enfatiza-se a efetivação da proposta metodológica e curricular a partir dos limites e possibilidades no exercício perspectiva curricular integrada, através dos resultados apresentados nos registros de síntese e relatórios do percurso formativo, somados às avaliações da coordenação pedagógica do curso - através de seus relatórios, dos educadores e educadoras - a partir de seus pareceres avaliativos, dos estudantes - a partir de entrevistas e da direção da FETRAF BA a partir da sistematização de encontros para avaliação da trajetória da Federação e seu projeto educativo.

O capítulo com os resultados analisa ainda a perspectiva de formação técnica que foi oportunizada pelo Projeto, a partir os objetivos da proposta, dos parceiros envolvidos na execução e da percepção dos estudantes egressos e direção da FETRAF BA, problematizando as ponderações feitas por estes sujeitos e situando conjuntamente a fim de apontar os desafios e as potencialidades.

A partir dos elementos identificados, apresentam-se as considerações finais. Considerações estas, que se estruturam a partir dos limites e avanços identificados com a análise dos resultados, sem a pretensão de apresentar conclusão ou julgamentos pontuais de positividade e negatividade. Estes elementos são confrontados com os fundamentos teóricos e sintetizados em apontamentos sobre as concepções e práticas de educação profissional da FETRAF BA.

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os princípios orientadores da pesquisa, seus pressupostos teórico-metodológicos, modelo de abordagem e de análise e a descrição do trajeto desenvolvido, através desta introdução; do tópico intitulado Pressupostos Metodológicos; e do Percorso Metodológico. Neste último, apresento as ações desempenhadas, justificando, descrevendo e referenciado cada uma: observações, entrevistas, revisão bibliográfica e análise documental.

O ponto de partida para delimitação dos princípios metodológicos desta pesquisa é a concordância de que o interesse que motiva o pesquisador é determinante em todo processo metodológico, da escolha de seu referencial teórico à seleção das técnicas e procedimentos. Assim, a minha postura e escolhas enquanto pesquisadora refletem as minhas motivações e meu comprometimento com o objeto estudado.

O fato de ter atuado na equipe de educação da FETRAF BA e diretamente contribuído com a elaboração e o início da implementação do PROEJA Campo, agrega à metodologia aspectos determinantes. A impossibilidade de total afastamento e de uma postura alheia diante do objeto, bem como meu grau de envolvimento com a entidade requerem atitudes e cuidados especiais para que a investigação desvele o que se pretende. Porém, o que fundamentalmente move esta pesquisa é a possibilidade de intervenção direta nas práticas educativas e na realidade do movimento sindical da agricultura familiar como um todo.

E esta vinculação com a intervenção social já delimita as referências no aporte crítico e dialético. E é esta abordagem que permeia a análise dos resultados, sendo que o conjunto de ações e técnicas desenvolvidas refere-se à pesquisa de natureza qualitativa.

Assim, o percurso metodológico referencia-se nas teorias do trabalho-educação de Kuenzer (2012) e Tonet e Lessa (2012); da dialética em Gamboa (2013) e Kosik (2002); e além das orientações da pesquisa qualitativa em educação em Ludke e André (1986), embasa-se na perspectiva de pesquisa em ciências sociais de Campenhoudt e Quivy (2005) e o modelo de análise a partir da análise de conteúdo em Bardin (2009). Tal percurso divide-se em etapas – exploratória e de análise - e realiza procedimentos como revisão bibliográfica, entrevistas, observação participante e análise documental.

Pressupostos Metodológicos

O primeiro nível de intervenção a que se propõe este trabalho diz respeito à própria relação da classe trabalhadora do campo com o conhecimento, ou mais diretamente à importância da produção de conhecimento a partir dos anseios e da realidade dos trabalhadores do campo.

Segundo Stédile (2005), a geração do conhecimento a partir da pesquisa contribui diretamente com a luta política, ao tempo em que o ato investigativo não se esgote na denúncia, mas que assuma também seu caráter de apontamento para a transformação da realidade. Ainda, a necessidade de proposição e validação de métodos investigativos referenciados pelos movimentos sociais indica a tarefa de que suas ações educativas voltem-se ao exercício e aprimoramento da pesquisa e, especialmente, à sistematização de experiências.

Desta maneira, assume-se a importância do conhecimento científico historicamente produzido, no entanto prima-se pelo reconhecimento dos saberes produzidos pelos trabalhadores no interior de suas lutas. “Os coletivos populares organizados não demandam apenas o direito ao conhecimento acumulado, demandam ser reconhecidos sujeitos de produção de conhecimentos” (ARROYO, 2005).

Esta ponderação entre conhecimento científico e o chamado conhecimento popular é tratada pelo aporte teórico do trabalho-educação. Tonet *In* Vasconcelos (2004) explica que, embora haja quem defenda que o saber não deve *tomar partido*, a busca pela valorização e reconhecimento das práticas e saberes dos trabalhadores do campo e de pautar o desenvolvimento de pesquisa que sirva a esta classe, não dispensa a produção intelectual histórica da humanidade, científica e/ou acadêmica.

É preciso acentuar: não é por amor à classe trabalhadora, nem por opções prévias ético-políticas que se toma este partido. É pelo fato de que a classe trabalhadora, pela sua própria natureza – sempre resultado de um processo histórico concreto, mas ancorada nas relações materiais de trabalho – põe a possibilidade e a necessidade de elaborar um tipo de conhecimento que, ao traduzir o processo real em sua natureza mais íntima, permite a tomada de decisões ético-políticas em favor de ações e valores que apontem para a construção de uma forma de sociabilidade mais humana e, portanto, superior (TONET *in* VASCONCELOS e RABELO, 2004, p. 8).

Não se trata de que “tudo que interessa à classe trabalhadora é verdadeiro e o que não interessa é falso”, trata-se de oportunizar que esta possa situar-se através da utilização de categorias e pressupostos históricos e socialmente elaborados. E, justamente por terem

sido elaborados a partir de e sob condições históricas e sociais, que devem subsidiar seus processos investigativos e formativos, a fim de que se materializem em pesquisas. Assim, este posicionamento propõe a superação não só do pensamento, mas da existência concreta de uma separação entre o saber científico e o saber tido como prático e vivencial.

Kuenzer (2013) sintetiza que apesar da lógica formal do conhecimento apresentar limitações, quando a pesquisa se propuser à transformação da realidade, o trabalho investigativo não pode elidir a um procedimento metodológico rigoroso. Sem o devido rigor, os resultados podem ser meramente descritivos e limitados, não avançando para o conhecimento mais profundo da realidade.

Assim, a metodologia da ciência não se esgota na lógica formal de investigação científica, cuja finalidade é mostrar as leis sincrônicas do conhecimento através da lógica simbólica; é preciso acrescentar-lhe outra lógica, que permita abranger o objeto em todos os seus aspectos, todas as relações e mediações, em seu desenvolvimento, automovimento, incorporando a prática humana como critério da verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo que o homem necessita. Certamente, não é possível atingir todas estas dimensões plenamente, posto que não há verdade abstrata que se deixe conhecer totalmente; mas a multilateralidade da análise certamente previne contra os erros (KUENZER, 2013, p. 56).

Neste sentido, a autora assevera que as pesquisas desencadeadas a partir do interesse da classe trabalhadora devem ter como um princípio o caráter “práxico” da produção, referindo ao conceito da práxis em Marx e Engels. “Posto que o homem só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade e porque atua praticamente, o que conferirá materialidade ao pensamento” (Idem, p. 58).

Tratando da práxis enquanto princípio para a pesquisa com motivações transformadoras Kosik (2002, p. 19) pondera que “o impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é secundário, vem sempre acompanhado de uma igualmente espontânea percepção do todo, na qual e da qual são isolados em alguns aspectos”. E, assim, a abordagem metodológica parte do princípio da realidade enquanto uma totalidade complexa, para além do amontoado de fenômenos aparentemente isolados.

A veemência do método dialético em considerar a totalidade social, com a análise fundamentada nas condições materiais e históricas, abaliza que o conhecimento da realidade oriente-se por categorias. E, sendo o trabalho categoria fundante do ser social e condição essencial para a produção e reprodução da existência, sua centralidade é

necessária para compreender a realidade da educação dos trabalhadores/as. Principalmente, quando há a concordância de que a educação é historicamente determinada pelo “fato do trabalho” (TONET e LESSA, 2012).

Importa ainda que, desde que iniciei o trabalho junto à equipe de educação da FETRAF BA, minha maior inquietação referia-se a uma recorrente pauta deste movimento sindical pela “profissionalização da agricultura familiar”. Nisto incluía a busca por entender que profissionalização é essa; para que fins; de que maneira pode ocorrer e com que fundamentos, para que se diferencie da profissionalização hegemonicamente oportunizada que conduz os sujeitos ao chamado mercado de trabalho. E, por já conceber que o caráter diferenciado da proposta dos trabalhadores poderia residir justamente na concepção de trabalho – se ontológica ou não – que a embasava, desde então, havia a convicção de que este deveria ser o elemento.

Além disso, concebe-se que a transformação da realidade está diretamente ligada ao conhecimento sobre ela. E este conhecimento está sujeito à escolha de métodos, técnicas e procedimentos coerentes aos anseios da pesquisa. A assunção, então, de que este trabalho investigativo é motivado pela necessidade de intervenção na realidade pesquisada é que ancora a escolha pelo enfoque crítico e dialético na análise e exposição dos resultados. Isto porque, “quando o interesse crítico emancipador orienta a pesquisa, a atividade intelectual reflexiva se organiza para desenvolver a crítica e alimentar a práxis (reflexão-ação) que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionantes” (GAMBOA, 2013, p. 73).

Assim, neste tempo de contato com a entidade percebi também a carência de análises teóricas acerca da produção de conhecimento no interior do movimento sindical da agricultura familiar, por isso optei pela produção de uma dissertação como produto da pesquisa, onde me proponho a esta reflexão acerca das concepções que embasam a prática educativa da FETRAF BA.

A opção pela pesquisa de natureza qualitativa deu-se por considerar que este é o tipo mais apropriado para atender a este objetivo de apreensão de concepções e de análise qualificada das ações investigadas. Já que, ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa centra-se nas análises dos conteúdos das informações e não em levantamentos amostrais e estatísticos (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Dado o caráter dinâmico e complexo dos objetos de estudo das ciências sociais, a pesquisa qualitativa melhor se aplica, por agregar também processos e técnicas igualmente

dinâmicos, buscando dar conta desta complexidade. Para tanto, Ludke e André (1986) sintetizam as características básicas da abordagem qualitativa, quais sejam: o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador também como instrumento; o cunho descritivo dos dados coletados; a maior atenção ao processo e não somente ao produto; o significado atribuído pelos sujeitos deve ser considerado pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a ser indutiva.

Contrapondo-se à perspectiva tradicional de pesquisa de base positivista, que emprestava às ciências sociais as técnicas de pesquisa utilizada pelas ciências exatas e naturais e colocava o pesquisador em posição de expectador supondo uma falsa neutralidade, a pesquisa qualitativa não só considera a intervenção do pesquisador como o coloca como elemento central da pesquisa. Além disso, prima-se que o rigor da técnica não sobreponha a riqueza do processo (Idem).

São explicitados ainda os desafios que esta abordagem adita, especialmente por não possuir produtos e variáveis exatos e comprováveis numericamente e por ter como objetos do estudo “o homem”. No uso de instrumentos como a observação e a entrevista, alerta-se para o “perigo da subjetividade” em que envolvem pesquisador e pesquisado, sendo imprescindíveis o rigor e o planejamento sistemático. Entretanto, é presente o risco tanto do empirismo positivista como do subjetivismo idealista nas análises, ou seja, pode tender a uma descrição tecnicista fechada ou a uma descrição de impressões sem concretude.

Para superação de desafios como este, a pesquisa apoiou-se na abordagem dialética de interpretação da realidade, levando em conta os aspectos sociais e históricos. Haja vista que, por ser o homem um sujeito histórico e social, ao tempo em que produz e reproduz a realidade é também produzido por ela, devendo ser a análise desta relação considerada dialeticamente.

A dialética considera que os discursos e as ações dos sujeitos são influenciados pela estrutura material da sociedade, assim como a própria subjetividade possui determinações da lógica estrutural vigente em determinado tempo e espaço. Isto não significa a negação da subjetividade, mas clarifica a necessidade de buscar na essência dos fenômenos os pontos que coincidem os elementos objetivos e subjetivos para uma compreensão mais aprofundada.

Neste aporte não há uma manifestação que seja exclusivamente individual, conforme Marx e Engels (2002) explanaram na Ideologia Alemã, sobre a relação entre as determinações materiais na formação da consciência,

São os homens que produzem suas representações, suas idéias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a eles correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX e ENGELS, 2002, p. 19).

Nesta perspectiva, a análise de um fenômeno considera todos os aspectos, tanto objetivos como subjetivos; desde as condições do sujeito e do objeto, além dos contextos materiais e teóricos. E o estabelecimento destas relações é orientado por categorias que interliguem as similaridades e contradições percebidas a partir destes fenômenos. Em um movimento “do particular para o universal”, para evitar o esgotamento no fenômeno isoladamente. O uso de categorias, concebendo-as enquanto expressão das relações sociais, são fundamentais para apreensão da essência dos problemas.

Com estes pressupostos, o percurso técnico-metodológico seguiu as orientações da pesquisa qualitativa em educação e nas ciências sociais, entremeado pela perspectiva dialética de análise. Efetivando-se por meio de um conjunto de técnicas que agregou a realização de observações, entrevistas, revisão bibliográfica e análise documental.

Percurso Metodológico

O percurso metodológico deste trabalho de investigação embasa-se na orientação de Campenhoudt e Quivy (2005) que coloca como premissa básica em sua abordagem sobre a pesquisa nas Ciências Sociais o fato de que a pesquisa não deve restringir-se a um amontoado de técnicas. A premissa de que o desenvolvimento da pesquisa deve ser visto como um todo, global e coerente, e não somente com o fim da exequibilidade perfeita das técnicas, foi a principal base deste trajeto.

Este pressuposto é bem justificado quando os autores defendem que quando um pesquisador dá conta, em meio ao seu processo de investigação, que seu trabalho apresenta problemas que podem comprometer seu seguimento, raramente estes problemas são de ordem estritamente técnica, mas predominantemente de natureza metodológica. Isto, predominantemente, ocorre por falta desta coerência geral garantida pela clareza do problema e dos objetivos da pesquisa.

Nesta acepção, o entendimento de que pesquisar não se resume a aplicar uma série de técnicas e instrumentos e que todo processo de investigação deve ter um fio condutor

que interliga todas as etapas são essenciais para evitar desvios metodológicos e até o “não cumprimento” do que se propunha a pesquisa inicialmente. Para tanto, é sugerida a organização metodológica em etapas interdependentes, quais sejam: Etapa 1 – Pergunta de Partida; Etapa 2 – Exploração; Etapa 3 – Problemática; Etapa 4 – A Construção do Modelo de Análise; Etapa 5 – A observação; Etapa 6 - Análise das Informações; e Etapa 7 - As Conclusões. Estas etapas por sua vez, são sintetizadas neste trabalho nas fases exploratória, chamada de ruptura, e fase de análise, que é a fase da construção e da verificação.

A questão inicial que motivou a pesquisa, chamada por Campenhoudt e Quivy (2005) de **pergunta de partida**, expressa na verdade o conjunto de inquietações surgidas ao longo do meu trabalho junto à entidade. Assim, ela é procedente de uma aproximação com o objeto, que possibilitou um conhecimento básico satisfatório acerca do universo pesquisado, carecendo de um rigoroso processo metodológico para as questões e as hipóteses construídas fossem verificadas com a devida profundidade.

Embora conhecesse basicamente os documentos e os ideais que orientaram a proposta pedagógica da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar da Bahia expressa no Proeja Campo (2011-2013), minha grande indagação era sobre as concepções que embasavam tal proposta, entendendo que estas concepções apontariam para as intencionalidades da entidade em seu projeto de formação dos/as trabalhadores/as da agricultura familiar baiana.

E, ao afirmar que esta questão expressa um conjunto de inquietações que surgem durante meu tempo de trabalho na entidade, falo das perguntas que a remontam e que são frutos de problemas pedagógicos concretos com os quais deparava, a saber: que trabalhador pretende-se formar? Para que? Qual o entendimento da categoria Trabalho embasa a relação trabalho-educação da FETRAF BA?

Ainda nesta primeira fase, onde se inclui a definição da pergunta de partida, Campenhoudt e Quivy (2005) denominam fase de ruptura. Necessita-se, inicialmente, romper com preconceitos e posições parciais pré-estabelecidas, construídos pelo que chamam de “armadilhas da bagagem teórica”. Isto porque, grande parte das ideias do pesquisador inspira aparências imediatas e até ilusões. “A ruptura é, portanto, o primeiro ato construtivo do procedimento científico” (CAMPENHOUDT e QUIVY, p. 26, 2005).

Com este alerta, mesmo estando em constante contato com o objeto pesquisado e conhecendo parcialmente sua realidade, a fase exploratória não foi dispensada, bem como

a busca pela superação de conceitos iniciais que necessitam ser problematizados pela teoria e pela realidade concreta.

Procedimentos de Análise

O direcionamento a partir das hipóteses somou-se ao problema da pesquisa para análise das informações. Optou-se pelo método de análise de conteúdo baseado em Bardin (2009) devido a sua colaboração para o uso do recurso do rigor metodológico, sem desconsiderar a análise de significações. Além disso, esta perspectiva de análise oferece um método de análise concreto, comumente utilizado dos estudos de comunicação, com grande contribuição para as demais áreas.

A análise de conteúdo agrega um conjunto de técnicas de análise que utiliza procedimentos objetivos para descrição do conteúdo de mensagens, através classificação e organização da análise, das categorizações e inferências. Esta organização sistemática da análise foi fundamental nesta pesquisa, possibilitando o foco e a delimitação, evitando possíveis fugas ou análises sem a devida consistência.

Para uma aplicabilidade coerente deste método, Bardin (2009) sugere que análise de conteúdo organize-se a partir das fases de pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

1. Na pré-análise, realizada durante a etapa exploratória da pesquisa, foi realizada a escolha dos documentos a serem analisados com o critério do fornecimento do maior número de elementos para “responder” à pergunta de partida; nesta fase ocorreu também a formulação das hipóteses.

2. A exploração do material deu-se com a definição das categorias, que são definidas como “rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos (...) agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2009, p 117); a partir disso foi realizada a descrição analítica do conteúdo dos materiais explorados, submetendo os elementos identificados aos referenciais teóricos, ao contexto conjuntural e estrutural, orientando-se pelas hipóteses.

3. Tratamento dos resultados, quando foram condensados os tópicos mais relevantes à pesquisa, organizados a partir das categorias e das hipóteses; na exposição destes, priorizei a análise crítico-reflexiva, para além do conteúdo aparente, mas a partir da concretude dos fenômenos e ao “conteúdo latente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Na organização da exposição do conteúdo busquei a explicitação didática do produto da pesquisa, partindo da discussão teórica inicial, seguindo com a exposição sobre a educação profissional na história e nos âmbitos nacional e estadual e, por último, a apresentação das “respostas” a partir dos antecedentes, do percurso e dos desdobramentos do PROEJA Campo.

No primeiro estágio ratificou-se que o trabalho seria a categoria central nesta pesquisa, desencadeando outras categorias teóricas como trabalho-educação, pedagogia socialista e politecnicidade. A partir destas, foi possível entender com mais profundidade os fenômenos estudados, além de estarem vinculadas diretamente intervenção na realidade, o que conferiu à análise das práticas da FETRAF BA um caráter propositivo.

No segundo estágio, para o cruzamento das informações de diferentes fontes segui o princípio de ir das partes para o todo e retornando às partes, buscando a compreensão integrada da totalidade. Foram elencados os fenômenos mais presentes, suas contradições e similaridades, sistematizando em tópicos que direta ou indiretamente respondia ao problema da pesquisa. A partir disso, prossegui a análise confrontando a relação do Movimento Sindical com: o Estado; a Teoria; a Formação Integral; e com a constituição da Identidade da Agricultura Familiar.

Por último, procedi com a organização dos conteúdos produzidos. Com foco nos objetivos da pesquisa, o texto seguiu a ordem com que estes foram apresentados: discurso sobre as bases teóricas e conceituais; os marcos e as concepções de educação profissional no Brasil ao longo da história; o contexto e as concepções da educação profissional no âmbito da Secretaria Estadual de Educação a partir da criação da SUPROF; e o resultado da análise do Proeja Campo dos antecedentes à concepção e o percurso desenvolvido ao longo dos anos 2011 a 2013, analisando, ainda, seus desdobramentos e contribuição para o projeto educativo e de sociedade da FETRAF-BA.

Instrumentos Utilizados

Para concretização exitosa da pesquisa, no sentido do alcance dos objetivos, estes devem estar alinhados a instrumentos acertados. Considerando a natureza diversificada destes objetivos que vão da análise de concepções e de contextos; e considerando ainda que o objeto de estudo ainda se encontra em fase de sistematização, a escolha dos instrumentos deveria contemplar todas estas questões.

Para tanto, optou-se pela realização da observação participante, de entrevistas exploratórias, levantamento documental e a revisão bibliográfica que foi concomitante a todas as etapas.

A **observação** realizada é definida como participante devido principalmente ao fato de que meu grau de envolvimento com os sujeitos envolvidos e com o Projeto estudado não permite uma observação completamente alheia. Ainda que minha participação nas atividades tenha ocorrido para fins de coleta de dados e informações e que estas atividades não tenham sido propostas pela pesquisa, como parte integrante do processo, minha intervenção não só foi requisitada como foi necessária em alguns momentos.

Desta maneira, para garantir que fossem extraídos os dados e informações suficientes para o desenho da problemática e da hipótese de pesquisa, como propõem Champenhoudt e Quivy (2005) nesta fase, o roteiro de observação foi um instrumento indispensável. Neste contavam os objetivos da observação, tendo sempre como fio condutor o problema de pesquisa expresso na pergunta inicial.

Com este instrumento, evitou-se que as informações já conhecidas parcialmente fossem desconsideradas ou deixassem de ser registradas como dado coletado; e, principalmente, auxiliou a minimizar o risco do registro excessivo de informações que desvirtuassem do foco da pesquisa. Assim a opção pela observação foi acertadamente desenvolvida para o “re”- conhecimento do objeto e reaproximação dos sujeitos com o olhar da pesquisa, apesar de ser parte integrante processo. (Idem)

Nesta etapa, foram observados dois momentos de debate coletivo que tinham como pauta a educação e os processos formativos da entidade, sendo um destes para discutir especificamente o PROEJA Campo. Além do registro dos debates, foi realizado nestas visitas de observação, o levantamento de dados a partir de entrevistas e consulta a documentos.

As entrevistas realizadas nesta etapa tiveram o caráter objetivo apesar de terem perguntas abertas. Isto porque, este instrumento cumpriu o papel de fornecimento de informações pontuais como o quadro profissional, atividades que ainda estavam sendo desenvolvidas e outras que ajudassem a remontar a situação do Projeto naquele momento.

Optou-se pela entrevista, devido à falta de registro destas informações até então, haja vista que a sistematização das atividades finais ainda estava em desenvolvimento. Assim, o grupo de entrevistados foi escolhido considerando as informações que se buscava e seus tipos. Para entender o processo de construção do Proeja Campo foram entrevistados

sujeitos que participaram de sua elaboração – Dois membros da equipe técnico-pedagógica e dois membros da direção da FETRAF BA; E para identificar possíveis limites e avanços na implementação da proposta entrevistei 16 dos 27 estudantes que concluíram o curso.

O roteiro de todas as entrevistas dividia-se em: Identificação do/a Entrevistado/a e Concepção de Educação da FETRAF BA, sendo que para grupo de entrevistados utilizei perguntas diferentes para extrair estes elementos.

Na entrevista dos estudantes, a identificação coletava informações como: idade, sexo, localidade de origem, estado civil e caracterização familiar, condição de uso da terra, tempo de atuação ou filiação ao sindicato, e sobre a participação em outras organizações e movimentos. Para verificação da concepção de educação da FETRAF BA, foi perguntado sobre a motivação para participar do Projeto, o maior desafio apresentado pela proposta, as dificuldades encontradas, as mudanças provocadas para cada um/a, as mudanças na vida e no trabalho provocadas pela formação técnica em agropecuária, uma avaliação geral do Projeto e sobre suas perspectivas de atuação e de trabalho.

No roteiro da entrevista aos dirigentes da Federação constava a identificação com informações de idade, sexo, escolaridade, função, tempo de atuação na entidade e sobre a participação em algum projeto de educação. Para os elementos da análise da concepção, foi perguntado sobre o surgimento do Projeto Semear e seu significado para a FETRAF; sobre o motivo do investimento em ações de educação profissional; o perfil de trabalhador/a que se pretende formar; os conhecimentos que consideram mais importantes; a avaliação geral do PROEJA Campo e da turma (alcance dos objetivos e perspectiva de atuação); e a definição de trabalho.

Para a coordenação do Projeto, na identificação recolhi informações sobre idade, sexo, formação e experiência de atuação profissional. Para compreensão da concepção, indaguei sobre o contexto do surgimento do PROEJA Campo; sobre a elaboração do Projeto Base; o perfil de egresso que se pretendia; o grau de atendimento dos objetivos pela proposta pedagógica e curricular; sobre o trabalho com eixos temáticos; avaliação geral do Projeto (desafios, problemas e avanços); avaliação do desenvolvimento da turma; sobre a integração do ensino médio e profissional; e a concepção de trabalho de cada uma.

Foram entrevistados 14 estudantes, com idades entre 21 a 52 anos, de quatro Territórios da Bahia – Território do Sisal, Território do Baixo Sul, Território do Litoral Norte e Agreste Baiano e Território Piemonte do Paraguaçu, no período entre os meses de junho e julho de 2014. A análise das falas foi orientada pelos objetivos específicos de

identificar os limites e possibilidades da integração entre a formação básica e profissional na proposta do PROEJA CAMPO e de perceber os desdobramentos da política educação profissional da FETRAF BA, se contribui para ruptura ou manutenção do modelo de educação dualista.

Foram desenvolvidas as entrevistas para tomada das informações com o foco no problema de pesquisa e para evitar o desvio deste foco, utilizei de roteiros semiestruturados como instrumentos.

Neste sentido, nunca podemos dizer que as entrevistas exploratórias em investigação social são rigorosamente não-diretivas. Com efeito, a entrevista é sempre pedida pelo investigador, e não pelo interlocutor. Refere-se mais ou menos diretamente ao lema imposto pelo investigador, e não àquilo de que o interlocutor deseja falar. Finalmente, o seu objetivo está ligado aos objetivos da investigação, e não ao desenvolvimento pessoal da pessoa entrevistada. Tudo isto soma muitas diferenças, e não são pequenas. E por isso que se fala cada vez mais de entrevista semi-diretiva ou semi-estruturada (CHAMPENHOUDT e QUIVY, 2005, p. 70).

Para os autores, apesar de ser necessária abertura e uma posição dialógica por parte do entrevistador, para que este momento não tome características de mera inquisição, este não é, por outro lado, um momento de livre diálogo no sentido de que o entrevistado pode direcionar sua fala a partir de vontades pessoais, por exemplo. Neste sentido, expõem a necessidade de cuidados essenciais:

- A elaboração do mínimo de perguntas possível - Ainda que muitas questões pudessem levar à exploração do problema de pesquisa e considerando os limites dos entrevistados acerca do domínio teórico das categorias envolvidas, optou-se por questões ligadas às situações concretas e que apresentassem elementos sobre o grau de alcance, na prática, do que se propõe a proposta pedagógica da FETRAF BA.
- A intervenção do entrevistador de forma aberta - Uma das principais características da entrevista dialógica é a condução que se utiliza da espontaneidade da “conversa”. Assim, caso necessite de intervenção para esclarecer tanto a pergunta como a resposta, esta ação deve acontecer de forma natural e não abrupta, com expressões que não desconsidere o que foi dito, mas acrescentando informações ou expressões mais claras. E as intervenções ocorridas se deram para garantir que fossem colocados fatos e situações ocorridas.

- Outro cuidado fundamental é com a influência do entrevistador sobre o conteúdo das respostas - Especialmente por ter ocupado uma posição de coordenação do Projeto, o que me corresponsabilizava por algumas situações, havia a possibilidade de que as respostas fossem influenciadas. Para minimizar ao máximo esta influência, as perguntas foram feitas de maneira objetiva, sem pré-julgamentos, assim como cuidei para que não houvesse nenhuma expressão de aprovação ou reprovação do conteúdo das respostas. E, as entrevistas foram gravadas e não houve nenhum registro escrito no momento da realização.

A entrevista na etapa exploratória considera que, neste momento, ela não tem o objetivo de verificar hipóteses ou recolher os dados definitivos para análise, apesar de isto está sujeito a acontecer, esta não é a função. Pretendia-se “abrir pistas para reflexão”, ampliar o quadro de informações prévias e evitar principalmente a investigação de problemas que não condissessem com a realidade.

Com a intencionalidade da reaproximação com objeto de pesquisa e com a postura de reflexão a partir da pesquisa, este instrumento foi fundamental para a atualização das informações, fornecimento de dados que tecessem a conjuntura em que se envolvia o Projeto estudado e a percepção de categorias que compuseram a problemática e apontaram para o melhor direcionamento das leituras.

Para tanto, foi levado em conta que na entrevista é essencial que esta seja considerada enquanto processo e não como produto e que, enquanto processo, a relação com o interlocutor é fortemente determinada pelo contexto histórico-social (Visgostky, 1991). Nesta visão, o discurso é tanto uma fonte de informações, como possui um caráter processual na pesquisa.

Esta contribuição permite a apreensão de que a informação levantada em uma entrevista não se encerra em si, mas refletem o universo em que os entrevistados se inserem. Houve, então, o cuidado para que as informações não fossem analisadas excessivamente “para dentro” dela mesmas ou esperando que se auto explicassem, mas que levassem justamente para a ampliação de sua análise “para fora”. Isto significa contextualizar dialeticamente a entrevista.

E, pensar dialeticamente a entrevista exigiu organizar sua análise a partir do entendimento das categorias particular e universal, dentro da totalidade social. Haja vista,

que questões mais específicas são interligadas às mais gerais formando um todo que ora representa a conjuntura que o problema investigado se envolve, ou quando maior, a estrutura. Acredita-se que é esta contextualização que acrescenta o caráter qualitativo à reflexão acadêmica. (Gamboa, 2013)

A análise do conteúdo das entrevistas exploratórias não seguiu uma técnica rigorosamente, nem foi considerado absolutamente tudo que foi dito. Esta etapa manteve principalmente o foco nos objetivos da entrevista e na “questão problema”. Assim, procurei confrontar os pontos divergentes e as contradições nas falas; alinhar os pontos de encontro; para então focar nas questões mais recorrentes na entrevista, a exemplo da relação entre o Movimento Sindical (FETRAF BA) e o Estado (SUPROF/SEC BA) e como isto influenciou na concepção e na execução do Projeto. Isto foi colocado de diferentes formas por todos os sujeitos entrevistados.

Esta constante referência à Superintendência de Educação Profissional e sua intervenção Projeto me levou a considerar que o estudo das ações desta instituição buscando seria imprescindível para compreensão da concepção de educação profissional da FETRAF BA no PROEJA Campo e para o entendimento desta interferência entre os projetos de educação defendidos. Para isto, buscou-se por documentos que permitissem situar o contexto da educação profissional no estado a partir da criação desta superintendência e que ao mesmo tempo fornecessem elementos que indicassem suas bases e linhas de ação.

Além desta questão, foram colocados com veemência os problemas de ordem estrutural e pedagógica em que se envolvia a metodologia da alternância; foi presente a temática formação dos/as educadores/as; o currículo; e a terminalidade do curso sob a forma da indagação constante sobre “para quê estão se formando estes técnicos?”; e este questionamento sempre conduzia à questão do papel da Assistência Técnica e Extensão Rural e dos técnicos extensionistas ligados ao movimento sindical da agricultura familiar.

Com a análise das entrevistas e dos instrumentos que sistematizaram as observações, parte da problemática já estava se constituindo e os direcionamentos das leituras foram dados. Optou-se por aprofundar o entendimento da relação trabalho-educação para entender a educação profissional do ponto de vista da classe trabalhadora e de seus movimentos representativos; estudar a história e as concepções de educação profissional no Brasil e compreender o cenário baiano no âmbito das políticas públicas e especialmente a partir da Secretaria Estadual de Educação.

Contudo, o processo de **revisão bibliográfica** e exploração teórica ocorreram concomitantes às demais atividades desta etapa exploratória. Conforme Campenhoudt e Quivy (2005) é pressuposto que todo procedimento científico necessita da construção de um sistema conceitual organizado e para garantir que este sistema esteja sólido e coerente a escolha acertada de leituras nesta fase inicial é fundamental. Para isso, parti do princípio de que a compreensão aprofundada de categorias centrais da pesquisa seria o ponto chave para seleção inicial da bibliografia. As leituras foram então iniciadas pelos teóricos da categoria Trabalho; dando seguimento para o Trabalho-Educação e para o entendimento destas categorias a partir da particularidade do campo brasileiro.

Outro ponto relevante a ser considerado na etapa das leituras exploratórias, também colocado pelos autores, é a necessidade de “filtrar” ao máximo as leituras neste momento, para que tenham centralidade no problema de pesquisa. Além deste, os autores apontam para o momento da revisão bibliográfica princípios como evitar a sobrecarga do programa de leituras, eleger leituras com abordagens diversificadas e que tragam análises críticas e não apenas apresentem dados. Estes princípios me embasaram inclusive na seleção dos documentos a serem analisados no momento posterior à realização das entrevistas.

As entrevistas foram utilizadas também para uma consulta sobre os documentos da FETRAF BA relacionados à educação e formação sindical e, uma vez concluída esta etapa, iniciou-se o **levantamento documental** de fato. Neste momento, confirmou-se a carência de produtos que sistematizassem a experiência da entidade em educação. Não havia registros de várias experiências desenvolvidas que foram narradas durante os encontros observados, além de alguns escritos com informações insuficientes.

Esta foi uma constatação relevante para o desenho da problemática e confirmação do problema da falta de sistematização. Contudo foi possível selecionar documentos que, somados aos outros instrumentos, possibilitaram a identificação das bases, ou falta destas na proposta pedagógica da FETRAF BA.

Entretanto, foi necessário recorrer também às orientações metodológicas da sistematização de experiências. A análise, então, das produções existentes inclui um processo de confrontação de informações, acréscimo de elementos surgidos nos relatos orais. Além disso, foi constante o cuidado para que nenhuma conclusão fosse tirada exclusivamente da análise documental e a consideração às limitações estruturais da entidade diante de determinados contextos. Tudo isto conforme primam as novas

concepções de sistematização de experiências que focalizam a experiência e não somente a sistematização enquanto procedimento técnico-descritivo, como traz Holliday (2006):

Nossa proposta, desde a educação popular, exige-nos que tratemos de compreender e interpretar as causas, as razões de fundo para esses processos se dessem dessa maneira. Assim, compreendendo e interpretando o que temos ordenado e temos reconstruído, poderemos tirar lições para a própria prática (HOLLIDAY in BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 230).

Porém, sob a possibilidade de que esta postura se confundisse com uma “defesa” da entidade e ignorasse elementos relevantes, novamente recorri à abordagem dialética ou teoria crítica da pesquisa exposta por Gamboa (2013), onde traz que a relação sujeito-objeto “na abordagem dialética, essa relação é ora de aproximação, ora de afastamento, ora com predomínio do subjetivo, ora do objetivo.” (p. 71).

Com estes aportes, foram analisados inicialmente os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico, Documentos Base dos dois últimos congressos da entidade (2010, 2013) e Relatórios destes congressos. Na escolha por estes, considerei que apresentam mais amplamente a projeto de educação e um maior número de informações acerca do histórico e das concepções.

Os documentos relacionados especificamente ao Proeja Campo foram levantados em outros momentos e demandaram de um tempo maior, dado que o processo de sistematização ainda se encontrava em andamento. Por este motivo, foram levantados muitos documentos com os chamados “dados brutos”. Considerando isto, optei pela análise dos documentos já organizados e revisados pela equipe pedagógica da FETRAF BA, e que constavam das informações suficientes para a análise pretendida, quais sejam: o Projeto Político Pedagógico do Proeja Campo; Os Relatórios Pedagógicos dos Ciclos; Sínteses dos Encontros Anuais de Avaliação; e o Plano de Curso elaborado em parceria com o Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido.

Além destes documentos elaborados pela FETRAF BA, foram levantados documentos institucionais publicados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, conforme a necessidade percebida de compreender melhor o contexto da educação profissional no estado. Assim, o recorte dado foi para os documentos institucionais publicados pela SUPROF/SEC BA, mesclando entre fontes com dados estatísticos e publicações onde constassem reflexões e concepções pedagógicas, a saber:

- Anuário da Educação Profissional na Bahia;

- Legislação da educação profissional;
- Anais das sessões e seminários do Fórum Estadual de Educação Profissional;
- Educação Profissional e Territórios de Identidade;
- Princípios e Diretrizes.

Contudo, é importante justificar a evidência dada aos Relatórios Pedagógicos dos Ciclos. Estes documentos foram elaborados pela equipe de coordenação multidisciplinar do Projeto e tinha como objetivo sistematizar todo o percurso desenvolvido em cada Ciclo Pedagógico. Nestes continham informações sobre o trabalho pedagógico, planejamentos e materiais didáticos; análise qualitativa das avaliações dos estudantes; questões de logística, infraestrutura e administrativas; além da avaliação específica desta coordenação multidisciplinar sobre o trabalho didático-pedagógico. Assim, considerando a riqueza de detalhes e informações apresentadas nestes relatórios, a análise do percurso do PROEJA Campo seguiu a partir destes, triangulando com a análise das entrevistas e a revisão teórica.

Para tanto, a apreciação deste conjunto de documentos suscitou a busca pelo aprofundamento das bases teóricas que fundamentam o projeto educativo para classe trabalhadora, com vistas à sua emancipação, coerente com as leituras feitas das categorias trabalho e educação. E, diante da constatação da lógica estrutural do capitalismo que limita o trabalhador do exercício da reflexão teórica através de barreiras que vão desde o acesso à escola, à disponibilidade de tempo, optou-se por prosseguir a análise dos dados à luz da Pedagogia Socialista e especialmente da categoria Politecnia.

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. (SAVIANI, 2003, p. 136-137)

A eleição da Politecnia como categoria orientadora da análise, partiu dessa acepção. Concebendo, ainda, que uma proposta educativa oriunda dos anseios de um movimento

representativo da classe trabalhadora deve se orientar por uma base teórica que conteste a segregação histórica entre a classe que trabalha e a classe que explora o trabalho e trilha suas práticas baseadas na unificação entre o conhecimento tido como científico universal e o conhecimento técnico-prático.

Assim procedeu-se a fase exploratória da pesquisa. Com a realização das observações, entrevistas, levantamento documental e, paralelamente, a revisão bibliográfica, foram acrescentados elementos à questão inicial. Confirma-se a falta de sistematização; são apontados fatores limitantes no percurso formativo do Proeja Campo desde as condições materiais dos estudantes, à formação e engajamento dos/as educadores e educadoras, à relação com o Estado e os fundamentos e intencionalidades do Projeto; e compreende-se como a lógica do mercado de trabalho capitalista interfere diretamente nas políticas de educação profissional, inclusive, no campo.

Diante desta problemática, a investigação perseguiu a partir das seguintes **hipóteses:**

1. A insuficiência de reflexão teórica por parte da FETRAF BA acerca de suas práticas resulta na inconsistência de suas concepções teórico-metodológicas. Isto, por sua vez, torna o projeto educativo da entidade mais suscetível à influência das concepções hegemônicas de educação profissional tanto por parte do Estado como pela lógica do mercado de trabalho.
2. Ao tempo em que contesta a dualidade histórica entre educação para os trabalhadores e a educação para a classe dominante, a FETRAF BA elege a educação profissional integrada como instrumento fundamental para superação dos limites na escolarização e na qualificação dos trabalhadores do campo, para assim superar a situação de precariedade e promover o desenvolvimento da agricultura familiar.
3. A compreensão da agricultura familiar enquanto categoria que se diferencia da classificação capital-trabalho, empregador-empregado, pressupõe a identificação com o trabalho em seu sentido livre, sendo a categoria trabalho basilar no projeto educativo e de sociedade do movimento sindical.

CAPÍTULO 1 – TRABALHO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: AS CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES/AS DO CAMPO

A análise das concepções e fundamentos de uma proposta educativa de formação profissional de uma entidade sindical requer o suporte de uma base teórica que dê conta de analisar as categorias fundantes em tal proposta. Assim, tratar da formação de trabalhadores e da educação profissional solicita partir da concepção e entendimento do trabalho para que se compreendam os fundamentos teóricos da relação trabalho-educação.

O enfoque particular para esta compreensão se dá na relação trabalho-educação para os movimentos sociais do campo. Neste universo, há também uma densa produção teórica que contribui significativamente no exercício da análise concepcional. E tratando-se de fundamentos, recorre-se aos clássicos da Pedagogia Socialista para que seja possível a identificação dos elementos necessários a uma proposta educativa que se posicione a favor dos interesses dos trabalhadores e em contestação da perspectiva capitalista na educação.

Este capítulo apresenta os resultados dos estudos acerca do trabalho na acepção marxista e da pedagogia socialista. Este aporte teórico é eleito como orientador da análise com o intuito de manter a coerência teórica e ideológica na pesquisa. Porém, não se pretende antecipar que são estas as concepções presentes na proposta analisada ou preconizadas pela entidade estudada, a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar da Bahia.

1.1. Bases Teóricas e Conceituais do Trabalho

Em 1876, quando escreve Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem, Engels aborda a importância do trabalho como centralidade na compreensão e na determinação das relações sociais. No início deste texto traz a seguinte definição

O trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2013, p. 13).

Nesta concepção, o trabalho é a categoria fundante do ser social. E como traz Marx e Engels (1986) é a partir desta atividade que o homem passa a agir conscientemente sobre a natureza e desta forma a se distinguir dos demais seres, como os animais que agem apenas instintivamente. Esta capacidade de trabalhar passa a ser também a condição da existência humana, fazendo-se uma característica tanto individual como genérica. Como enfatiza nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos, quando diz que “No modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma *spécies*, seu caráter genérico e a atividade consciente livre e o caráter genérico do homem” (MARX, 2005, p. 84).

Na crítica que fazem à ideologia alemã, Marx e Engels tratam também sobre o trabalho, explicitando o papel da produção material dos homens a partir do trabalho na determinação das relações sociais e da consciência. Com este enfoque esta obra apresenta os fundamentos da teoria materialista de análise social, tendo a categoria trabalho como elemento central.

Somos forçados a começar constatando que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem está em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção de meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material e, de fato, este o primeiro ato histórico, uma condição fundamental de toda a história (MARX e ENGELS, 1986, p. 39).

Nesta perspectiva, é levantado pela acepção marxiana o aspecto de que o trabalho é uma condição fundante da/na existência humana e, assim, cada modo particular de trabalho na história da humanidade, funda um modo de produção também específico. Isto porque, o que distingue os humanos de todos os outros animais é sua capacidade de trabalhar, sendo o trabalho além de uma capacidade, a condição humana de transformação da natureza para satisfazer suas necessidades. Como assevera na definição de trabalho, no capítulo V de O Capital, quando trata sobre os Processos de Trabalho e Processo de Valorização,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 32).

Eis então o conceito de Marx, que traz uma intrínseca relação entre o homem e a natureza, sendo o homem o detentor do processo de trabalho e do produto deste. Ao agir sobre a natureza os seres humanos também se modificam e assim, esta ação de transformação, uma vez consciente, se constitui trabalho. E o trabalho, por sua vez, é determinante do modo de produção de cada época a depender de sua forma. Marx e Engels explicam isso quando descrevem também em *A Ideologia Alemã* como o trabalho de coleta fundou o modo de produção primitivo, o trabalho escravo fundou o escravismo, o trabalho servo fundou o modo de produção feudal e o trabalho proletário é fundante do modo de produção capitalista. (Marx e Engels, 1989).

Assim, para a compreensão da categoria trabalho em Marx e Engels e para distinguir e identificar os sentidos que o trabalho adquire ao longo da história, torna-se necessário que se compreenda o sentido ontológico da categoria trabalho. Mesmo não tendo sido empregada pelo próprio Marx, a ontologia é expressa por Lukács (1979), recuperando a perspectiva marxiana da centralidade do trabalho que é então definido como “o fundamento do ser social porque representa a forma humana (social) de satisfazer as necessidades vitais dos indivíduos: comer, beber e vestir.” Assim, sendo o trabalho condição humana que distingue o ser humano dos demais animais pela capacidade de agir sobre a natureza de forma consciente, é esta consciência que confere ao trabalho seu sentido ontológico, quando o ser meramente biológico dá origem ao ser social.

O homem, porém faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual ele esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser autoconsciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso, a sua atividade é atividade livre (MARX 2005, p. 177).

É nesta atividade vital que reside o caráter genérico de uma espécie conforme Marx. Isto porque, enquanto o animal tem com sua atividade vital uma relação intrínseca e inseparável, de forma espontânea, o homem faz a partir, além da necessidade, da vontade e de sua livre consciência. A partir desta ação o homem transforma e produz algo novo que passa a ser universal, comum a todos de sua espécie, fazendo com que o objeto fruto de seu trabalho (ação consciente de transformação da natureza) materialize a existência humana

de forma genérica e não apenas individualmente. Vale reforçar que a essência da concepção marxiana de trabalho está na base material como motivadora da ação humana. Não se trata de um determinismo genético e biológico, nem somente de uma coação psicológica. O homem não apenas efetua a transformação da forma da matéria natural, realiza na matéria natural o seu objetivo.

Segundo Marx, Engels e posteriormente de autores marxistas como Lukács, o trabalho enquanto condição da existência humana está condicionado tanto à necessidade do ser humano, quanto à vontade. Nesta perspectiva, em seu sentido ontológico, trata-se, pois, do trabalho livre, conscientemente desempenhado. E as necessidades que o ser humano busca suprir não exclusivamente referem-se às necessidades biológicas, mas ainda “às necessidades da vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (FRIGOTTO, 2012, p. 59).

Porém, Marx e Engels apresentam outras perspectivas de trabalho que se opõem ao sentido ontológico, o trabalho alienado, por exemplo, que diferente do sentido ontológico que é consciente e livre, subordina o trabalho a interesses que não são do trabalhador e o produto do trabalho deixa de ser uma necessidade sendo, desta maneira, “estranho” aos que trabalham. Assim, ao invés de atender a uma característica e condição genérica do homem enquanto espécie, o trabalho passa a atender a interesses privados e até individuais. Isto acontece com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, como explicaram Marx e Engels (1989).

Sobre trabalho alienado na sociedade capitalista Marx (2013) explicita como o trabalho aliena “o homem do gênero” ou em outras palavras, desumaniza. Isto porque se no trabalho livre que dá ao homem sua especificidade que é o domínio consciente de sua ação de transformar a natureza para um fim que é da sua vontade, seu objetivo, quanto o produto do trabalho é expropriado do trabalhador, não lhe pertencendo, ou lhe sendo “estranho”, o trabalhador perde então sua especificidade condicionante enquanto ser humano. Na sociedade capitalista, diz Marx, “torna-se ele próprio mercadoria”

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se em mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que se produz bens. (MARX, 2013, p. 159)

Evidencia-se aí a relação do sistema-alienação com a propriedade privada, onde a classe dominante utiliza de vários recursos, preponderantemente ideológicos, para perpetuar sua dominação através da alienação. Este conjunto de instrumentos e instituições de coerção e dominação Marx (2005) denomina superestrutura que vem determinar o conjunto acontecimentos na sociabilidade capitalista e influenciar nos processos desde a elaboração de políticas públicas às concepções hegemônicas de educação e de sociedade.

Do complexo em que se envolve, portanto, a categoria trabalho extrai-se pelo menos dois grandes conceitos antagônicos que necessitam ser diferenciados, que são: o trabalho livre, em sua dimensão ontológica e ontocriativa; e o trabalho alienado que, na sociabilidade capitalista configura-se em mercadoria através da exploração da força de trabalho.

Esta diferenciação é fundamental para compreensão do “trabalho como direito e dever” trazido por Frigotto (2012) e para orientar a investigação acerca da perspectiva de trabalho que se pretende tratar na formação/educação do trabalhador na atual conjuntura e ainda, para que se diferencie o trabalho da mera atividade laborativa e do emprego, para o qual se destinou, tradicionalmente, a educação profissional.

1.2 A Relação Trabalho - Educação

Com base em Frigotto (2001) a abordagem da relação trabalho-educação é precedida pela análise da categoria trabalho nos pressupostos de Marx, para que se situem os fundamentos da relação o que, segundo este autor, significa “posicionar na contra corrente”, uma vez que a conjuntura neoliberal e as teorias pós-estruturalistas, pós-modernas, conduzem a discussão para o campo da linguagem¹.

Além disso, o trabalho-educação é, há muito tempo, tema de frequentes estudos e debates, rendendo uma produção teórica vasta e trazendo consigo uma gama de conceitos e posicionamentos variados. E, devido esta variedade, serão priorizados os debates que tratam do trabalho na perspectiva ontológica a fim de problematizar e “desviar” da restrição da relação trabalho-educação impulsionada pelo chamado mercado de trabalho, restringindo-se à perspectiva capitalista onde o conceito de trabalho é restrito a emprego. Assim, a condução terá como fundamento a educação da classe trabalhadora e os

¹ Ver *Os Fundamentos da Relação Trabalho-Educação*, onde Frigotto debate exaustivamente os pressupostos teóricos de Habermas, apresentando os contrapontos à sua teoria, à luz da categoria trabalho.

elementos para compreensão das concepções e princípios da educação profissional brasileira.

Para Saviani (2007, p.132), “toda educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”. Para explicar esta defesa, o autor recorre aos próprios enunciados genéricos muito comuns relativos à educação que a relacionam incisivamente à formação do homem. A partir disso, traz que, se a educação é definida como o processo de formação do homem, deve considerar condição humana do sujeito é conferida pelo trabalho. Desta forma, a educação e o trabalho estão essencialmente ligados, defende o autor.

Além disso, a formação dos sujeitos ao longo da história foi determinada pelas suas formas de produção de sua existência, o que significa que sempre esteve ligada ao trabalho. Tanto que, a escola e seus modelos sempre atenderam aos princípios vigentes em cada modo de produção e a formação humana atrelou-se ao grau de desenvolvimento da humanidade (SAVIANI, 2007).

Quando os trabalhadores tinham que realizar apenas tarefas consideradas manuais, o acesso à ciência e ao conhecimento era restrito. Isso aconteceu no modo de produção escravista, onde a escola era o espaço de ócio destinado a uma pequena parte da sociedade e a grande parte da população formada pelos trabalhadores escravizados não tinha acesso. No trabalho servil que era ainda desenvolvido com técnicas simples ou que não exigiam conhecimentos sistemáticos, durante a Idade Média, a produção intelectual continuava restrita. Neste período, a parcela de intelectuais concentrava-se no clero e os espaços onde este conhecimento se desenvolvia chamavam-se Escolas Monacais².

Ainda de acordo com Saviani, com o advento do capitalismo e o pleno desenvolvimento da sociedade moderna que revoluciona as técnicas de produção, o conhecimento sistematizado passa a ser também uma força produtiva e a ciência uma “potência material” através da indústria. A crescente industrialização e urbanização criam novas necessidades sociais e dentre estas, a necessidade de escolarização e de acesso a alguns conhecimentos sistematizados por toda a sociedade. “A sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los” (SAVIANI, 2007, p. 135).

² As ordens religiosas, incluindo as militares possuíam estruturas próprias de educação e formação, centradas nos mosteiros. Estas eram chamadas de Escolas Monacais e neste domínio destacam-se os Beneditinos, Agostinhos, Cistercienses, Franciscanos e os Dominicanos.

Entretanto, o que predomina historicamente é uma oposição entre a ciência enquanto elaboradora de conhecimentos e o trabalho manual. Enquanto, como enfatiza Manacorda (1989), vê-se que a produção do conhecimento e da ciência esteve historicamente ligada à classe dominante.

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como instituto oratória, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (MANACORDA *apud* SAVIANI, 2007, p. 156).

Assim, a sociedade capitalista moderna alicerçada na propriedade privada que generaliza a exigência de conhecimento sistematizado traz uma contradição. Se a ciência enquanto produtora de conhecimentos se converte em potência material, esta deveria está restrita também a esta classe que detém os meios de produção, a classe dominante. Assim, a defesa da universalização do conhecimento é contraditória.

Entretanto, na visão capitalista burguesa de progresso e modernidade, os trabalhadores precisam de algum conhecimento suficiente para ser produtivos. A partir disso a classe dominante passa a expropriar também os conhecimentos da classe trabalhadora para sistematizá-los e devolvê-los em parcelas e de formas reduzida. Esta é a estratégia que resulta nos padrões tayloristas-fordistas, que desenvolvem os princípios da eficiência técnica a partir da observação e sistematização do trabalho no interior das fábricas. Estes padrões disseminam-se em várias dimensões, inclusive na educação, através da organização pedagógica e curricular baseadas na administração científica de Taylor (1968).

É este conhecimento parcelado e reduzido que fundamenta a educação para o trabalho na perspectiva instrucional. Com a divisão do trabalho, que o fragmenta ao máximo, a formação do trabalhador terá também o pressuposto da fragmentação e da formação parcelária, direcionada a formação de habilidades específicas. Enquanto a

formação geral ou científico-intelectual é direcionada à parcela que deve controlar o processo.

A divisão do trabalho gera, além da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, inúmeras dicotomias e dualidades. Dentre elas a oposição entre formação geral e formação técnica específica; a dualidade entre saber científico e saber popular resultante da oposição entre trabalho e ciência; e ainda a própria dicotomia entre a cidade e o campo e valorização da primeira em detrimento da segunda, já que a cidade representa no capitalismo a modernização e o desenvolvimento, sendo o campo impulsionado a se modernizar e mecanizar para também atingir este grau de desenvolvimento. São estas dicotomias que influenciam a formação profissional (SAVIANI, 2007).

E, no contexto de desemprego e de precarização do trabalho, o capitalismo conduz a alienação dos trabalhadores a partir de ilusões criadas com as teorias neoliberais. Estas teorias que têm por base a individualização ou liberdade individual dos sujeitos deslocam a discussão da precarização do trabalho para a falta de qualificação de mão de obra. Esta concepção que permeia a educação na atualidade e a coloca como instrumento de qualificação da mão de obra, responsabilizando os sujeitos individualmente por suas condições e estimulam a competitividade e a meritocracia. Neste contexto se encontra a teoria das competências individuais.

Para esta ideologia, o processo de reestruturação produtiva é universalmente homogêneo. Desta forma, não resta alternativa ao indivíduo a não ser adaptar-se a ele de forma flexível. As instituições multilaterais – Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, BID, OIT e CINTERFOR – formulam, recomendam, financiam e supervisionam as políticas educacionais dos países da periferia, visando a capacitação da força de trabalho para adaptar-se de forma subalterna à reestruturação do capital. Qualifica-se a força de trabalho visando o desenvolvimento de competências para a empregabilidade (BATISTA, 2011, p. 17).

A teoria das competências para a empregabilidade surge no bojo na inserção das teorias de gestão empresarial das décadas de 80 e 90 nas teorias pedagógicas, onde se inclui ainda a tendência da Pedagogia da Qualidade Total. Ambas ligadas à regência do mercado e do capitalismo sobre a educação e representam, segundo estudiosos contemporâneos como Gonçalves (2013) e Batista (2011), a continuidade e acentuação da perspectiva dualista de educação e trabalho no capitalismo do século XXI.

Isto porque, segundo Carvalho (2011) embora a Pedagogia da Qualidade Total esteja presente no discurso da burguesia nos anos 90 como uma teoria que prima pela qualificação total do trabalhador, inclusive defendendo sua escolarização, esta tem por objetivo que todos os trabalhadores assimilem seus papéis diferenciados dentro do processo produtivo, de modo a garantir aumento da produtividade a partir da integração de três fatores: “qualidade de produtos, de processos e de vida” (CARVALHO, 2011, p. 105)

Esta pedagogia gerencial foi também apresentada como um processo no qual cada trabalhador que realizava determinada operação, a ser contemplada posteriormente por outro trabalhador, deveria entender este outro como cliente e a si mesmo como fornecedor. Dessa forma, o objetivo era fazer com que cada trabalhador entendesse que ele era, ao mesmo tempo, cliente e fornecedor. Como a PQT afirmava que o cliente estava acima de tudo, ideologicamente tentava associar trabalhador e consumidor como portadores do mesmo interesse. Esse reducionismo, muito comum nas teorias administrativas e gerenciais mais em moda, tem impactado as discussões sobre educação e formação de forma intensa (CARVALHO, 2011, p. 105).

Ainda de acordo com Carvalho (2011), são duas as hipóteses para uma explicação sobre a preocupação da burguesia pela escolarização dos trabalhadores. A primeira é de que para a indústria é interessante ter seus trabalhadores escolarizados e como há uma redução acentuada do número de trabalhadores e não há como discursar que só os que trabalham devam ser escolarizados, há este discurso de escolarização geral dos trabalhadores, mas sem a intenção real de que todos sejam escolarizados. A segunda hipótese é de que a defesa pela escolarização é uma estratégia para retardar a entrada dos trabalhadores no mercado. A primeira hipótese leva a entender também uma estratégia muito comum do capitalismo neoliberal que é a competitividade e individualismo.

Acrescenta-se aí uma questão trazida por Ciavatta (2009) que é a instrumentalização da escola pelo capital para sua reprodução e reprodução de sua ideologia. Sendo a educação determinada pela estrutura capitalista e, portanto, reproduzindo as ideias da classe dominante, como a escola tem uma função ideológica. Desta forma, a suposta defesa pela escolarização não necessariamente liga-se à defesa pela emancipação ou libertação dos sujeitos.

Além disso, apresenta-se nos atuais documentos e projetos de educação e formação dos trabalhadores uma tentativa de unir os pressupostos da educação integral (técnica e científica) com a formação específica para atender as exigências do mercado, segundo

Batista (2011). Ao analisar alguns documentos oficiais do Ministério da Educação, este autor traz que a educação profissional e a qualificação ou “adestramento”, surgem como “remédios para os sintomas do mal-estar que permeia a sociabilidade contemporânea” (BATISTA, 2011, p. 19).

Nesta perspectiva, reconhece-se e até defende-se a necessidade de escolarização dos trabalhadores, mas coloca os cursos rápidos de instrução técnica como necessários diante do crescente desemprego e da precarização do trabalho. E ainda, a partir da teoria das competências e das teorias do “Aprender a aprender”, “aprender a pensar” e “aprender a ser” dissemina-se ideologicamente a possibilidade de formação individual qualificada e de “sobreviver de forma criativa no mercado” (Idem, p. 20), como empreendedor caso o indivíduo não consiga emprego. Ou seja, as teorias da qualidade total, das competências e do aprender tem por princípio, de forma mascarada, reforçar o dualismo entre a educação e o trabalho.

Diante desta dualidade, os trabalhadores, através dos seus movimentos organizados, numa clara contestação e por vezes negação da educação ofertada historicamente à classe trabalhadora, engendram-se em movimentos paralelos de luta por uma educação que seja pensada a partir de seus princípios e de suas realidades. E sob o ideal de valorização de sua cultura e de seus saberes, questionam também o conhecimento científico produzido historicamente, em defesa do conhecimento e da educação popular (SAVIANI, 2007).

Esta tendência, apesar de válida no sentido da luta e atuação política militante, gera e, ainda segundo Saviani (2007), também reforça as dualidades. Daí pode-se localizar a dicotomia entre educação escolar e não escolar, por exemplo. Entretanto, o foco dado por este autor é a questão da negação do conhecimento científico historicamente produzido, que é tido pelos movimentos que defendem a educação popular como produtos de uma ciência eurocêntrica e a serviço do capital.

Diante desta problemática, tende-se a atribuir à educação escolar o limite da formação alheia aos interesses da classe trabalhadora. E a educação pensada e implementada pelos movimentos sociais é posta como uma alternativa de educação com vistas à emancipação humana e, portanto, adequada aos trabalhadores.

O acesso ao saber universal elaborado e sistematizado se dá predominantemente na escola. A escola serve ao capital tanto por negar aos trabalhadores o acesso ao saber historicamente acumulado como por ignorar ou negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. A prática educativa escolar, por determinação histórica, realiza-se nas relações de classe e

é uma prática contraditória, mediadora de relações antagônicas. Pela condição de hegemonia do capital, está articulada aos seus interesses, mas pode ser articulada aos da classe trabalhadora, na medida em que esta avança e sua organização e seus movimentos coletivos (CIAVATTA, 2009, p. 29).

Entretanto, ainda assim, vale-se atentar para o fato de que as concepções hegemônicas penetram todos os campos, inclusive as produções teóricas ditas “de esquerda” onde se supõe a crítica radical ao capitalismo.

O quanto o complexo educativo amplo e formal, satisfazendo suas exigências, é dado hoje pelo uso frequente, **mesmo no campo dos que se nomeiam “esquerda” e “socialistas”**, determos como “qualificação”, “empregabilidade”, “eficiência”, “racionalidade” e “qualidade total”. Cite-se ainda, como exemplo, a capitulação do movimento operário a lógica das soluções tripartites, envolvendo sindicatos, patronato e aparelho de Estado, identificados como parceiros sociais (SANTOS, 2013, p. 45-46) Grifo nosso.

Com este risco, ressalta-se a importância do entendimento da relação trabalho-educação a partir do materialismo histórico e da pedagogia socialista, especialmente para a proposição de pensar a educação da classe trabalhadora que vislumbra a emancipação humana e a contestação do capitalismo. Por outro lado, desta discussão emerge uma problemática igualmente intrigante e complexa que é esta relação dos trabalhadores com o conhecimento.

Isto porque, a negação e o distanciamento entre a classe trabalhadora e a ciência, fez desta última, por seu desdobramento histórico, um elemento atribuído à classe dominante e, na conjuntura atual, à burguesia. A ciência, o conhecimento e até a educação formal é questionada e por vezes negada pelos movimentos representativos da classe trabalhadora, sob a alegação de que não representam seus interesses. Entretanto, o papel da ciência na formação da classe trabalhadora é inegável, como traz Stédile (2007)

(...) nós só vamos derrotar a classe dominante que é poderosa economicamente e os seus instrumentos de dominação política e ideológica, se a classe trabalhadora se apropriar dos conhecimentos para transformá-los em instrumento de luta de classe, de derrota do opressor. Aí recorreremos também da experiência dos clássicos e apreendemos com eles o método de entender a realidade e vimos como eles valorizavam a necessidade de revisão bibliográfica. (STÉDILE, 2007, p. 18)

Procede que não se trata de reforçar a dualidade ou supremacia da ciência. Tonet (2012) ao tratar da educação sob os princípios da classe trabalhadora traz que, embora haja

quem defenda que “o saber não deve tomar partido”, a busca pela valorização e reconhecimento das práticas e saberes dos trabalhadores e de pautar por uma concepção e prática de pesquisa que sirva a esta classe, não anula e nem tampouco dispensa a produção intelectual histórica da humanidade, científica e/ou acadêmica.

Não significa, nas palavras deste autor acima, que “tudo que interessa à classe trabalhadora é verdadeiro e o que não interessa é falso”, trata-se de oportunizar que esta possa situar-se através da utilização de categorias e pressupostos históricos e socialmente elaborados. E, justamente por terem sido elaborados a partir de e sob condições históricas e sociais devem subsidiar seus processos investigativos e formativos, a fim de que se materializem como pesquisa, só que numa perspectiva dialética.

1.2.1 O Trabalho Como Princípio Educativo

Do cenário de múltiplas vertentes e teorias acerca da categoria trabalho surgem posições que questionam o sentido educativo do trabalho na atual conjuntura do capital, ponderando sobre a possibilidade ou não de articulação entre o trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo (TUMOLO, 2005).

Todavia persistem as defesas baseadas especialmente em Gramsci (2004) ainda vêm no trabalho o princípio e até o fundamento da educação (Frigotto, 2009; Saviani, 2007; Ciavatta 2011, 2009), sendo o sentido de trabalho o ontológico baseado da definição marxiana e por processo educativo compreendem-se todas as ações de formação humanas escolares e não escolares e, especialmente, as experiências de educação/formação dos trabalhadores.

Como já foi explicitado, há uma total diferença entre: o entendimento de trabalho no sentido ontológico; o trabalho alienado pelo capital, que expropria do homem trabalhador o domínio de suas necessidades e sua liberdade no exercício do trabalho; e, ainda, do trabalho assalariado, reduzido ao conceito emprego, também alienado e regido pelo capital. Neste sentido o trabalho tanto pode ser positivo como negativo. E, no capitalismo, especialmente para os que necessitam vender sua força de trabalho, de forma assalariada ou não, é difícil compreender a positividade do trabalho a ponto de se tornar o princípio educativo (CIAVATTA, FRIGOTTO & RAMOS, 2011).

Tumolo (2005) contesta que o trabalho possa se constituir princípio educativo nas condições do capital. Porquanto, “no capitalismo a construção do gênero humano, por

intermédio do trabalho, dá-se pela sua destruição, sua emancipação efetiva-se pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida realiza-se pela produção de sua morte” (TUMOLO, 2003, p. 255).

O autor afirma contundentemente que, no capitalismo, não é possível conceber o trabalho em sua forma livre e criativa, mas sim imposto e totalmente limitado aos interesses do capital e não da humanidade, perdendo assim sua condição humanizadora descrita inicialmente por Marx (1986).

Entretanto, Ciavatta, Frigotto e Ramos (2011) sinalizam que Marx também aponta a dimensão educativa do trabalho mesmo em sua negatividade dentro da sociedade de classes no capitalismo. Afirmam que, mesmo a forma de trabalho no capitalismo não sendo natural, ela é produzida por seres humanos, ou seja, detêm em si as contradições e conflitos da humanidade nesta conjuntura. Além disso, estes autores trazem que a direção que assume a relação trabalho-educação nos processos formativos “não é inocente e traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais”.

Quando a proposta que elege o trabalho como princípio educativo é oriunda dos movimentos sociais que defendem a emancipação dos trabalhadores, Frigotto (2009) destaca que não se pode negar a contribuição destes movimentos na conformação de novas relações e no sentido diferenciado que atribuem ao trabalho. Sendo assim, são legítimas suas reivindicações pela emancipação humana a partir do trabalho como princípio educativo.

Destaca-se, ainda, que o trabalho como princípio educativo não está ligado meramente ao processo didático, sendo apenas um elemento mediador na relação da produção de conhecimento, nem apenas um tema a ser transversalizado ou uma técnica. Trata-se de princípio ético-político, uma vez que o trabalho é concebido ao mesmo tempo como direito e dever: dever porque compreende que todos devem contribuir na produção de bens sejam eles materiais ou imateriais (culturais e simbólicos); e direito porque para se reproduzir, o ser humano precisa se relacionar com a natureza conscientemente, em metabolismo com meio natural (FRIGOTTO, 2009).

Desta forma, quando o trabalho permeia toda ação e produção humana, constituindo-se princípio e, para sua reprodução, o ser humano necessita dos elementos para sua transmissão, a saber, a educação. E segundo Saviani (2007), estando o trabalho presente em toda a conformação dos processos educativos ao longo da história, desde a

sociedade primitiva até as Idades Média e Moderna, é determinante nas formas e nos princípios orientadores do processo educativo.

O fato das classes dominantes deterem a produção e trabalho intelectual, fez com que a educação e ciência refletissem e reproduzissem a dimensão de trabalho concebida pelas classes dominantes. Daí a defesa da apropriação pelos trabalhadores da ciência e dos conhecimentos científicos, para que o trabalho como princípio educativo tenha a dimensão e os princípios da classe trabalhadora e não reflita a ideologia burguesa. Assim, Saviani (2007) contribui para pensar a educação e a formação da classe trabalhadora enfatizando a necessidade da sistematização e do método científico na educação dos trabalhadores.

Ciavatta (2009) acrescenta a dimensão política da relação educação e trabalho, uma vez que, de forma genérica, tem-se na política o elemento diferenciador do trabalho enquanto princípio educativo na sociabilidade capitalista. Com base em Gramsci (2004), o homem não apenas produz e consome, mas decide sobre sua produção e seu uso. Ou seja, a dimensão que define se o trabalho tem o sentido livre ou alienado em determinada sociedade, é a dimensão política a partir da condição e da liberdade nas decisões.

Nesta concepção, propõe a visão de trabalho como princípio educativo na educação dos trabalhadores, para que estes sejam produtores “omnilateralmente desenvolvidos” e não unilateralmente, como propõe a educação da indústria burguesa, que parcializa e reduz o conhecimento ao mero domínio de técnicas suficientes para o desempenho de funções específicas.

Os trabalhadores formados omnilateralmente e tendo o trabalho como princípio educativo seriam “capazes de transformar a natureza, dominar os conhecimentos do processo de trabalho e decidir sobre seu uso social” Manacorda *apud* Ciavatta (2009, p. 210)

É, pois, a relação entre política e educação ou entre sociedade e educação, entre produtores e dirigentes, entre trabalho e educação ou entre trabalho e conhecimento, que deve ser o eixo de compreensão do trabalho como princípio educativo. Mas esse processo não se dá apenas na escola, nem basicamente na escola. A escola é somente uma de suas mediações. Nas relações imediatas do trabalho produtivo e nas relações mediatas da política, ocorrem os embates entre capital e trabalho e o fazer-se trabalhador. Esse é o *locus* mais visível da educação pelo trabalho – seja no sentido técnico, seja no político – como movimento que oscila nas duas direções: educação pelo trabalho, e em sua positividade, como espaço de luta, conhecimento e transformação das mesmas condições (Idem, p. 212).

Desta forma, reconhece-se a necessidade da politização da relação educação-trabalho e da formação política dos trabalhadores aliada as formações técnica e científica. Esta é a essência da concepção de trabalho como princípio educativo com base na pedagogia socialista, que pretende aliar a formação pelo trabalho em sentido amplo.

No Brasil, conforme aponta Ciavatta (2009), pelo menos três concepções de trabalho como princípio educativo influenciam as tendências pedagógicas. Primeiramente, tendência da instrução técnica de cunho assistencialista onde predominam as escolas de aprendizes artífices. Nesta proposta, a visão religiosa do trabalho como ação que liberta e dignifica o homem é o alicerce para manter as mentes e as mãos ocupadas em espaços voltados para o amparo de órfãos e jovens em recuperação.

Ainda, as idéias pedagógicas da escola única do trabalho também chegam ao país, pelos partidos e movimentos comunistas nos anos 1920 e são reprimidos na década seguinte pelo governo Vargas. Estas ideias são divididas em várias vertentes, onde predomina a politécnica que é ancorada na formação do sujeito em suas várias dimensões para que a partir do trabalho, compreendam e construam o socialismo.

Contudo, a perspectiva de “escola do trabalho” predominante no país ascende na década de 1930, de inspiração neoliberal e representada pelo movimento escolanovista, que previa a renovação da educação vista como excessivamente livresca, onde o trabalho foi posto como o saber prático necessário a esta renovação. O trabalho representava um recurso didático para dar “movimento” e dinamismo ao processo de ensino aprendizagem, com base na autonomia e na construção individual do conhecimento.

O movimento da escola nova influencia fortemente tanto a educação escolar como o movimento de educação popular. A crítica feita a esta concepção dá-se primeiramente por sua ligação com o capital na fase neoliberal e sua ênfase na transformação da sociedade a partir das mudanças educacionais. Assim, além do trabalho nesta perspectiva ser reduzido à atividade prática, a centralidade da transformação social na educação desvia da questão básica da educação com vistas à emancipação humana que prevê a transformação a partir da superação do capitalismo e do trabalho alienado.

Neste sentido, necessita-se examinar as propostas educativas dos movimentos sociais, especialmente dos que pretendem o trabalho como princípio, a partir do viés da centralidade no trabalho e da intencionalidade de superação do capitalismo. Para Kuenzer (2012), apesar de considerar a possibilidade do trabalho, na conjuntura capitalista, possuir o caráter educativo, não se pode perder de vista a necessidade histórica de superação do

trabalho alienado. Destarte, o posicionamento pelo trabalho como princípio educativo além de ser metodológico, é ideológico e para além de uma implementação didática, mas uma postura política de contestação do capitalismo e das formas alienantes de trabalho.

1.2.2 A Relação Trabalho-Educação na Perspectiva dos Movimentos Sociais do Campo

Os movimentos sociais são manifestações que expressam as contradições da estrutura social, política e econômica vigente no país. A relação entre o movimento e organização é a expressão da forma e do conteúdo dos princípios e conceitos do direito e da justiça que estão estruturados na política da organização do Estado, no qual a propriedade tem primazia sobre a vida humana. Todo conteúdo tem sua forma e a forma está intrinsecamente ligada a ele. Assim são os movimentos sociais na sua relação direta com as instituições e classes sociais (GONÇALVES, 2013, p. 66).

Concordando com a definição de Gonçalves (2013) e devido então ao enraizamento da relação entre movimentos sociais, classes sociais e a abordagem da estrutura econômica e política do país, estas questões devem ser tratadas simultaneamente tendo como centralidade a relação trabalho-educação na sociabilidade capitalista.

Os movimentos sociais do campo dos quais originam o debate acerca da educação do campo, são aqueles que historicamente vincularam suas lutas, se não à ruptura, ao combate à intensificação da ofensiva capitalista no meio rural, que no Brasil apresenta consequências como a acentuação da concentração fundiária, da pobreza e desigualdades de toda ordem no campo.

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 124).

Assim, a educação entra na pauta de luta dos movimentos sociais do campo, dentro do conjunto de reivindicações por direitos e políticas públicas e, no campo político mais ofensivo, pela reforma agrária e acesso à terra por parte dos trabalhadores. Porém, muito além de luta no campo dos direitos, a educação na perspectiva dos movimentos sociais situa-se como estratégica na busca pela superação das condições alienantes impostas pelo capitalismo.

Ainda segundo Gonçalves (2013), na sociedade de classes a educação é um território em disputa, onde a classe trabalhadora, a partir de seus movimentos representativos, encontra-se numa intersecção entre educar e aceitar a educação na perspectiva da ideologia dominante e apontar alternativas de acordo com os interesses históricos da classe. Ou seja, a educação é um elemento central na luta de classes, onde, de um lado posiciona-se a burguesia, se apropriando dos espaços de ensino e pesquisa como espaços de produção e disseminação de suas concepções como hegemônicas e, do outro, os setores populares, o proletariado, lutando para formar seus intelectuais e ter seus saberes validados e reconhecidos.

Para Tonnet (2012), numa sociedade em que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é intencional no processo de dominação da classe trabalhadora, a busca pelo conhecimento e pela educação dos trabalhadores representa em si um movimento de ruptura com a ideologia capitalista e, por isso, se constitui fundamento da educação socialista. Já que, em suas palavras, “isso suporia uma educação na qual houvesse uma articulação entre a teoria e a prática, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (TONNET, 2012, p. 56)

Disso decorre a importância de que a discussão da relação entre movimentos sociais e educação na concepção socialista esteja articulada pelo trabalho e sob os princípios da classe trabalhadora a partir de sua realidade concreta. Daí, é profícuo tanto a luta pela escolarização e pelo acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, como a formação política dos trabalhadores a fim de que compreendam a sua realidade e a proposição da educação renovada pelos conhecimentos oriundos da materialidade da vida prática e da luta dos trabalhadores do campo (VENDRAMINI, 2007).

Neste sentido, é fundamental que se pontue teoricamente as concepções de educação e de sociedade que embasam as ações destes movimentos sociais; os fundamentos teóricos e as possibilidades de superação das dualidades e da formação humana dos trabalhadores com vistas à sua emancipação.

A assunção de que a educação na sociedade capitalista é limitada e moldada a partir dos interesses de reprodução e manutenção do capitalismo é uma constatação dos estudiosos marxistas da educação, a exemplo de Frigotto (1995) e Saviani (1998). Esta constatação ancora-se na própria aceção marxiana de alienação e da determinação da estrutura e superestrutura sobre processos humanos, como as relações sociais e a educação.

Embora a educação não tenha sido objeto de estudo de Marx, suas análises sobre o trabalho alienado e a propriedade privada e seus efeitos trazem uma importante contribuição para entender como, no capitalismo, a educação serve como um dos instrumentos para manutenção e defesa deste modo de produção, a partir da disseminação de sua ideologia. Marx (1986) descreve que o trabalho alienado no capitalismo gera com a divisão do trabalho, também a divisão entre trabalho manual e intelectual, distanciando desde sua essência o trabalho da produção intelectual. E, com o avanço do capitalismo e diante de suas crises e contradições, a educação foi tornando-se necessária para acentuação da dominação da classe trabalhadora.

Desta forma, Marx apresenta ainda o elemento chave para análise das questões educação e da formação humana, que é a materialidade histórica dos processos. A partir de sua crítica à dialética e à filosofia hegeliana, nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos e do apontamento das limitações do método idealista, contribui para a análise crítica da educação e para o aprofundamento a partir da questão central que é neste caso o trabalho, e de suas particularidades no capitalismo. Isto contribui ainda para que os estudos não tendam a uma visão ingênua e também idealista da educação como determinante do processo histórico, mas determinada concretamente por suas condições históricas.

Assim, os teóricos marxistas da educação posicionam-se criticamente em relação à educação burguesa e alienante, atrelada aos interesses do capital, posicionam-se também na defesa da necessidade de superação do modo de produção capitalista e em relação à educação, propõe que esta esteja da direção da emancipação humana e do socialismo. Por este posicionamento, são as principais referências que dão base aos fundamentos da educação proposta pelos movimentos sociais do campo. Dentre estes, destaca-se Gramsci (2004), Mészáros (2005) e Pistrak (2013) que escreve coletivamente com outros autores da Pedagogia Socialista.

Gramsci (2004) defende a unificação do mundo do trabalho com o mundo da cultura, da ciência produtiva com a humanista. Para tanto, em sua defesa, esta unificação só seria possível com o socialismo, a partir de uma escola baseada na realidade dos trabalhadores e em novas concepções de mundo. Concepções estas que deveriam ser críticas, já que a partir delas é que são determinados os grupos sociais e sem a criticidade não se pode ter consciência da historicidade e da existência de concepções de mundo divergentes e opostas. Assim, necessita-se de uma nova concepção, contestadora da concepção hegemônica existente, na acepção gramsciana.

Este autor trata ainda da filosofia ligada à vida prática e contestadora da filosofia hegemônica. Para ele, todos os homens são filósofos quando se entende a filosofia como a linguagem fruto do conjunto de ações e conceitos determinados. Inclui-se aí o senso comum, a religião e as crenças populares, os saberes, opiniões e modos de pensar populares, constituindo-se filosofia da vida prática em oposição e crítica à filosofia hegemônica e sua influência e determinação das concepções de mundo que se tornam também hegemônicas. Entretanto, a elaboração desta filosofia ligada à prática de forma crítica, permitiria apenas uma contestação e atitude crítica à filosofia existente. Para avançar nesta compreensão é necessária a luta contra hegemônica nos campos da ética e da política e a elaboração alternativa da própria concepção do real.

A contribuição de Gramsci é de grande importância especialmente para a valorização dos conhecimentos populares e oriundos da práxis da classe trabalhadora. Além de embasar as críticas às teorias pedagógicas hegemônicas e respaldar as teorias contestadoras que se posicionam também de forma crítica em relação ao modo de produção vigente. Acrescentando à educação o potencial de formação de uma nova concepção de mundo, desde que crítica.

Mészáros (2005;2006) traz que é necessário pensar uma educação para além do capital. Ao afirmar que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (MÉSZÁROS, 2006, p. 263) defende que o capitalismo não só não se renova automaticamente, como também precisa da educação para se reproduzir. Esta afirmação tanto reconhece que a educação, especialmente a institucionalizada, atende aos interesses do capital, como também coloca a educação como central no processo produtivo e no processo de transformação socialista. Contudo, para a educação se constituir enquanto condicionante da emancipação da humanidade, ela precisa estar no centro do processo de produção e reprodução da vida social dos sujeitos, segundo o autor.

Na concepção de Mészáros, os seres humanos não só trazem consigo as condições materiais produzidas anteriores a ele, como também são produtores de condições e aprendem e produzem conhecimento a partir disso. Para ele o significado real da educação “é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis” (MÉSZÁROS, 2007, p. 295).

Esta análise contribui especialmente para a “positividade” da educação defendida por ele. Isto porque, na sua visão, a educação em seu sentido amplo abarca todas as

atividades que são necessidades internas do homem, desde as naturais até as funções intelectuais. Desta forma, percebe a educação em seu sentido amplo e para toda a vida, contribuindo assim, para o não reducionismo à educação escolar e para uma visão integral da educação, favorecendo a superação da fragmentação e da dicotomia entre educação escolar e não escolar.

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias “aspirações emancipadoras”. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

Defende-se então que a educação em processo amplo é uma tarefa fundamental para a tomada de consciência do processo histórico, da alienação e da reificação³ em que se encontra a humanidade. Para tanto, é preciso romper com a “lógica do capital” por meio de um “amplo processo revolucionário”, traz Mézáros, apoiando-se em Marx e Engels (1986) quando afirmam que “somente com a revolução a classe que ‘derruba’ detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade” (MARX e ENGELS, 1986, p. 42).

Pistrak (2002) é também uma importante referência na proposta de educação contra hegemônica. É um dos autores da educação socialista e propõe vinculação da escola com a realidade, a partir da mediação do trabalho. Não se trata, porém, de uma relação mecânica e superficial entre ciência e trabalho, nem somente de uma mediação metodológica. Trata-se, pois, de conceber o trabalho e a ciência como partes orgânicas da vida escolar e social dos sujeitos, desde a infância. Nesta perspectiva, o trabalho obviamente não se trata da dimensão alienada que confunde o capital com o próprio trabalhador. E para isso, a escola precisa ser gerida pela classe trabalhadora, com proposta curricular e metodologias diferenciadas.

³ Reificação consiste no processo de coisificação onde o próprio direito passa a ser mercadoria de consumo. As ações humanas e suas implicações deixam de ser consideradas propriamente humanas, para serem coisas e, conseqüentemente, serem vistas como mercadorias no capitalismo.

Os teóricos da educação pós-revolução russa, juntamente com Pistrak contribuíam com o Comissariado Nacional da Educação abreviado como NarKomPros⁴ e sistematizaram importantes obra sobre a experiência escolar russa. Desta sistematização muitas das categorias e fundamentos metodológicos são orientadores da pedagogia defendida pelos movimentos sociais do campo. Destaca-se aqui os Complexos de Estudo apresentados por Pistrak; o conceito de trabalho socialmente útil; de atualidade; de auto-organização; e a concepção de educação politécnica trazida por Shulgin (1894-1965).

Estes teóricos defendiam a Escola Única do Trabalho. Única porque concebiam uma escola que reproduzisse uma sociedade sem distinção de classe e que tivesse o trabalho como princípio pedagógico orientador. Mas o trabalho a que se referem foi chamado de trabalho socialmente útil ou socialmente necessário, que definiam da seguinte maneira

Parece-me que seria correto incluir na definição de trabalho social os seguintes pontos básicos: antes de tudo, é aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado; por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico, pois não é segredo nenhum que o trabalho pode ser muito necessário, muito útil para a sociedade, mas pedagogicamente pode não ter nenhum valor ou até mesmo ser pedagogicamente prejudicial. E, neste caso, este tipo de trabalho não deve entrar nesta categoria (SULGIN, 2013, p. 89).

O conceito de trabalho socialmente útil é para Freitas (2013) um conceito mais maleável do que trabalho produtivo e improdutivo e apresenta

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho (FREITAS in PISTRAC, 2013, p. 33).

Embora este autor alerte de que se devam considerar as peculiaridades daquele momento e da conjuntura em que se referem os teóricos da educação russa pós-revolução, nesta passagem facilmente se identifica uma importante contribuição para um princípio comumente visto das escritas dos movimentos sociais que é o trabalho como princípio

⁴ Dentre estes autores destaca-se além de Moisey Pistrak, A. V. Lunacharskiy, N. C. Krupskaya, M. N. Pokrovskiy, P. N. Lepeshinskiy, Viktor N. Shulgin.

educativo e que muitas vezes é compreendido ou desenvolvido de maneira equivocada, traz.

Além do trabalho, outro conceito fundamental apresentado por Shulgin e Pistrak na elaboração da Escola Única é a Atualidade. Esta categoria refere-se à defesa de que o ensino não deve ser desconectado do mundo externo e da realidade dos sujeitos e a compreensão da atualidade requer o entendimento histórico e crítico dos acontecimentos que lhes rodeiam. Porém, “Não se trata de partir da prática para retornar a prática” (Shulgin, 2013, p. 20), como os sujeitos trazem as marcas do que chamam de atualidade, por estarem inserido em um meio, a materialidade e as particularidades deste meio também educam.

E ainda, “É pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora, é pouco querer construir. É preciso viver os ideais da classe trabalhadora.” (Idem, p. 22) Além da criticidade, este conceito propõe uma nova forma de organização da escola que promova um movimento de construção de um outro modelo societário, ensinando a examinar e participar da atualidade, formando também cientificamente, propõem. E, trata-se, contudo, de um conceito diferente da apreensão burguesa de ativismo e de contexto. Haja vista, que não se resume ao ativismo em sala de aula desprovido de objetivos políticos e limitado ao contexto imediato sem problematizações conjunturais.

Para atingir estes objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão. (Idem, p. 29)

Assim, compreensão de atualidade leva a outra categoria fundamental na escola do trabalho que é a auto-organização. Neste aporte, se os sujeitos trazem suas marcas e a materialidade de seu meio, são “sujeitos em luta” e precisam se auto-organizarem e autogerirem, já que “a luta ensina”. Porém, a auto-organização pedagógica tem por base a coletividade e a aprendizagem sobre viver coletivamente. Diferentemente, do conceito de

autonomia individual de John Dewey⁵ relacionada à competitividade individual e a meritocracia.

Estes conceitos, que são também princípios fundamentais da pedagogia socialista, ancoram teoricamente a Pedagogia do Movimento, sistematizada por Roseli Caldart (2004, 2005) e que trata justamente dos ensinamentos da luta dos trabalhadores, da auto-organização, do trabalho coletivo e trabalho como princípio educativo. Destas bases teóricas surgem também orientações metodológicas para a organização por setores de trabalho e pelo envolvimento de todos os sujeitos de todas as gerações no desenvolvimento do trabalho. Além destes princípios, reforçam a importância da formação dos sujeitos vinculados aos movimentos sociais do campo, que por sua experiência e vivência na luta, possuem conhecimentos que contribuem pedagogicamente para suas formações e de sua classe.

A busca da formação que supere a dicotomia teoria e prática é um objetivo essencial da formação para e pelo trabalho dos movimentos sociais do campo. A separação entre a formação geral e a formação técnica é um “falso dilema” gerado pela ideologia capitalista e que a Pedagogia do Movimento busca superar. É um caminho teórico para compreensão da superação desta dualidade é a concepção de educação politécnica (FREITAS, 2013).

A politecnia surge como oposição à educação reducionista e monotécnica de preparação para o exercício de uma função específica, entretanto não significa o que a palavra sugere que é uma educação de múltiplas técnicas. Este termo ganhou variações ao longo do tempo por conta da restrição do significado da palavra, daí muitos autores preferiam chamar de educação tecnológica e educação integral. Entretanto, para conservar os princípios da educação socialista, ainda se mantém o termo politecnia como expressão de um princípio ideológico. A politecnia, neste sentido, compreende o ensino politécnico geral que dê base para o desenvolvimento integral e que tenha o trabalho como base (SHULGIN, 2013).

Saviani (2007) traz que a politecnia está ligada a própria concepção originária de homem trazida por Marx, com o desenvolvimento de diversas ocupações e do trabalho livre e voluntário. Neste sentido sugere a formação omnilateral dos sujeitos, ou seja, que

⁵ Shulgin dirige sua crítica às concepções de J. Dewey, especialmente na obra *Escola do Futuro*, quando, segundo ele, o autor trata meramente do processo de organização do ambiente escolar, desconsiderando a problemática da educação. Neste sentido, a autonomia restringe ao espaço da sala de aula na mediação de processos didáticos.

explore ao máximo suas potencialidades, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas onde a ciência e trabalho se complementam.

Sobre a base daquele reino da necessidade, lá onde cessa o trabalho voltado para uma finalidade externa, e para além da esfera da produção material propriamente dita, surge, de fato, para Marx, o verdadeiro reino da liberdade, vale dizer, o desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo. (Manacorda *apud* Saviani 2007, p. 148).

Segundo Saviani (2007) a noção de politecnicidade se opõe à formação profissional segmentada e dualista, dando espaço para a formação integral, que difere também da formação geral esvaziada ou das múltiplas competências apropriada pela burguesia e que não estejam ligadas aos anseios da classe trabalhadora.

E, por se tratar de um processo voluntário e consciente, não pode prescindir do concurso da educação. Eis como a proposta de educação politécnica, enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação das divisões apontadas, resulta extremamente atual e pertinente no quadro das transformações que se processam na realidade em que vivemos (SAVIANI, 2007, p. 150).

A contribuição da concepção de educação politécnica liga-se diretamente aos princípios da educação profissional e formação dos trabalhadores na perspectiva dos movimentos sociais. Diferentemente, a educação profissional que pretende formar mão de obra para atender às demandas do capital, esta deve ter por base a formação para uma perspectiva de trabalho livre e acesso ilimitado dos sujeitos aos diversos saberes. Acrescentando ainda a formação integral dos trabalhadores militantes de modo que os saberes coletivos da classe trabalhadora sejam sistematizados e socializados.

Com base nestas referências, os movimentos sociais de organização da classe trabalhadora, enquanto sujeitos coletivos que reivindicam e propõem uma educação transformadora com o objetivo da emancipação humana, posicionam-se também na direção de superação do capitalismo. Esta é uma tarefa que está para além da satisfação de interesses particulares de cada movimento e do atendimento a demandas emergenciais, mas deve situar-se enquanto projeto histórico comum à classe trabalhadora. Em suas lutas particulares, a educação proposta pelos movimentos sociais deve formar, segundo Pistrak

(2002) organizadores de uma nova sociedade, com aptidão para organização do trabalho coletivo.

Esta passagem pelos teóricos que referendam os pressupostos e fundamentos da educação na perspectiva dos movimentos sociais do campo e que apoiam da Pedagogia Socialista, reforça os elementos básicos e diferenciadores desta teoria em relação às demais. Isto porque, como afirma Kuenzer (2006) “a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e práticas pedagógicas”. No sentido então de evitar as “ciladas” das ambiguidades, a análise das concepções de educação dos movimentos sociais do campo, segue à luz da teoria e dos teóricos marxistas.

Além disso, estas referências são também a base para a análise dos limites da dualidade existente na educação brasileira, especialmente entre a educação profissional e a educação básica, bem como as possibilidades da integração a partir dos princípios da classe trabalhadora do campo e de seus movimentos sociais. Considerando, obviamente os desafios já mencionados, que incluem a desconstrução da ideologia capitalista disseminada pelas teorias das competências e da empregabilidade; as mudanças na organização e nas relações no interior da escola; e a busca contínua por viabilizar a estrutura necessária para construção do projeto de campo e de sociedade da classe trabalhadora (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

De acordo com os estudos de Manfredi (2002), a educação profissional tem suas origens desde os períodos mais remotos. A partir do momento que começa a transformar a natureza e a produzir sua existência, o ser humano passa os conhecimentos que adquire nesta interação com a natureza, de geração para a geração. São conhecimentos ligados à fabricação de utensílios e ferramentas, à caça e outras atividades e técnicas desenvolvidas e utilizadas cotidianamente. À medida que produz as soluções e as tecnologias para sobreviverem, transmitem a partir da repetição, os ensinamentos relativos ao trabalho. Neste período esta transmissão ou formação diz respeito a uma necessidade, que a autora chama de utilitarista e “para a vida”.

Apesar desta educação a partir e para o trabalho ter elementos na pré-história, é na sociedade moderna a partir do pleno desenvolvimento do capitalismo que a educação para o trabalho se institui como reprodutora dos interesses do capital. Isto porque, nas sociedades anteriores, escravocrata e servil, os trabalhadores desenvolviam apenas atividades manuais simplórias e na visão da classe dominante, não necessitava de formação para o desenvolvimento de tal ofício (MANFREDI, 2002).

Durante a Revolução Industrial da Inglaterra, marcada pelo avanço tecnológica e mudança nos processos produtivos, o quadro de funções da época se diversifica e para capacitar os to trabalho ganha maior complexidade e, portanto, faz necessária a formação dos trabalhadores para desempenharem estas novas funções. A educação surge então como demanda do capitalismo e, assim, tem uma função estritamente instrumental para capacitação específica, distanciada da formação científica mais aprofundada (Idem).

A dualidade da educação e a clara divisão entre a educação para os filhos da classe dominante e para a classe trabalhadora acentua-se e fica nítida na educação profissional. Isto porque, esta formação é condicionada pelo “processo produtivo” e às demandas de mercado. A modernidade alterou o vínculo entre trabalho produtivo e educação com o advento do capitalismo, em que a produção se rende ao mercado, o qual assume para si a organização da produção e suas relações de capital e trabalho. O capitalismo determina as regras sobre valores, idéias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção (FRIGOTO, 1999).

No Brasil, a educação profissional surge com a marca da dualidade entre educação propedêutica para as classes dirigentes e educação precária e instrumental para os pobres. Até meados do século XIX, segundo os estudos de Moura (2007), não se tem registros de educação profissional sistemática, ou seja, ela surge no Brasil quando o capitalismo já está plenamente consolidado e se expande pelo mundo. Antes deste período a escola que era o espaço onde predominavam as ciências, as letras e artes, era restrita às elites e ao restante da população, o acesso era negado (MOURA, 2007, p. 5).

Em 1809, a partir do Decreto do então príncipe regente Dom João VI que cria o Colégio das Fábricas, surge o indício do que é considerada a origem da educação profissional no Brasil. E as iniciativas seguem pontualmente neste período, com ações isoladas. Segue-se então neste período a criação da Escola de Belas Artes, em 1816, que buscava articular o ensino das ciências e do desenho para o trabalho em oficinas mecânicas (Idem).

Posteriormente, no ano de 1854, são criadas as instituições cujo caráter dá a linha da educação profissional no Brasil que perdura por várias décadas – o caráter assistencialista. São os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, espaços de acolhimento de menores abandonados. Nestes espaços, as crianças e jovens eram alfabetizados e aprendiam ofícios diversos como tipografia, carpintaria, alfaiataria e outros. Após os cursos, estes menores continuavam nos espaços trabalhando, durando sua permanência pelo menos três anos (MANFREDI *apud* MOURA, 2007).

Este cunho assistencialista é predominante em várias iniciativas e marcam a origem da educação profissional brasileira. Nesta linha, são criadas, ainda no século XIX, sociedades civis que também acolhiam crianças órfãs e abandonadas. Dentre estas sociedades, destacam-se os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886), onde eram ensinadas as primeiras letras e a base de instrução teórica e prática até serem iniciados no ensino industrial. Moura (2007) ainda acrescenta que

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história - uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um destes segmentos (MOURA, 2007, p. 06).

Ainda de acordo com o autor, apenas no início do século XX nota-se um esforço para a implementação de um ensino profissional que rompesse com esta lógica assistencialista. Em 1906, o ensino profissional passou a ser incumbência do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Inicia-se neste período uma preocupação com a preparação de mão de obra e preparação específica para atender às demandas destes três ramos da economia aos quais este Ministério abrangia.

E, em 1909, o Presidente da República Nilo Peçanha promulga o Decreto que para muitos estudiosos da educação profissional delimitam como sua origem oficial. Neste Decreto – Lei nº 5.766, são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, estas se destinavam ainda aos pobres e humildes e se assemelhavam aos antigos Liceus de Artes e Ofícios, o diferencial destas instituições é o fato de serem financiados pelo Estado, deixando de ser privadas e filantrópicas. Inicialmente eram voltadas para o ensino industrial com vistas a atender ao processo de industrialização que se instalava no país e posteriormente o ensino agrícola para a formação de administradores de fazendas e “capatazes” (MANFREDI, 2002; MOURA, 2007).

Este período do início da industrialização, para a educação dos trabalhadores, no geral, tinha por base a garantia da alfabetização, meramente. A intenção predominante era aumentar o número de pessoas que pudessem votar e formar quadros para o partido. E esta intenção e preocupação com a alfabetização em massa vão culminar e impulsionar o período das campanhas alfabetizadoras nas décadas de 30 e 40.

Como o analfabetismo da população se concentrava no campo, grande parte das campanhas teve o foco na educação rural. Surgindo aí a concepção predominante por muito tempo na educação para os trabalhadores do campo: a Educação Rural. Esta, por sua vez, também se caracteriza e é fruto da dualidade da educação para ricos e pobres. Tratava-se de uma concepção de educação que visava à instrução mínima dos sujeitos do campo, baseava-se em ações de curto prazo e com objetivos imediatos (RODRIGUES, 2011).

A formação profissional para trabalhadores do campo, ou ensino agrícola, como foi visto, era escasso e voltava-se para capacitar funcionários para as grandes fazendas. E neste período, o modelo predominante de desenvolvimento do campo começa a ser influenciado pela industrialização e caracterizava-se principalmente pela mecanização agrícola e substituição da mão de obra humana por máquinas. Assim, surge outro

fenômeno que marca as décadas seguintes, que é a grande migração do campo para a cidade (IANNI, 2005).

Até este momento histórico, como afirma Moura (2007), predomina na educação profissional “o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada” com uma nítida divisão entre uma educação precária e parcelaria para os filhos dos trabalhadores e a formação propedêutica para os filhos da classe dominante. A própria educação básica estrutura-se de forma dual: a formação primária geral, preparatória para o ensino superior destinada aos ricos; e cursos rurais ou profissionais para os pobres que precisavam trabalhar e que não acessavam o ensino superior.

Assim, segue marcado o ensino profissional, como sinônimo de instrumentalização técnica para formação de mão de obra para o mercado e ao mesmo tempo como alternativa para os pobres que não podiam acessar uma formação intelectual-científica, uma vez que na perspectiva dualista a unificação entre trabalho e ciência não é possível.

2.1 O Legado Histórico das Décadas de 1930 e 1940

O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1940 foi de grande efervescência política e econômica no Brasil, com grandes modificações no setor produtivo e, conseqüentemente, com grande impacto para a classe trabalhadora e para a educação. Intensifica-se o processo de industrialização, requerendo o aumento de mão de obra qualificada e, assim, demandando pela formação de trabalhadores para atender a este novo quadro.

Para o campo brasileiro, este momento histórico representou o que Ianni (2005) localiza como o período em que se verifica de fato o início da hegemonia da cidade sobre o campo. Quando, em suas palavras, “o setor industrial suplantou o setor agrícola (econômica e politicamente)” (IANNI, 2005, p. 128). O fenômeno marcante para os trabalhadores do campo, neste período, foi a crescente migração do campo para a cidade ocasionada por este processo de industrialização.

Nessa época, as burguesias agrária e comercial, ligadas ao setor externo (exportação e importação), perderam o controle exclusivo do poder político que passou às mãos das classes urbanas emergentes (empresários industriais, classe média, militares, operários). Ainda que aquelas burguesias não tivessem perdido completamente o domínio do poder político federal (e nos principais Estados da União), a Revolução de 30 representou uma vitória da cidade sobre o campo, ou seja, das classes sociais urbanas, sobre as rurais (Idem).

Essa concentração e prioridade política e econômica nos espaços urbanos acentuam os problemas sociais e a miséria no campo, o que gera este aumento desta migração. Isto, por sua vez, causa o chamado “inchaço” populacional nas zonas urbanas e agrava também os problemas da cidade. Este contexto repercute diretamente na área educacional, uma vez que, segundo PAIVA *apud* RODRIGUES (2011), “políticos e educadores manifestavam-se no mesmo sentido: era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação” (RODRIGUES, 2011 p. 334).

Enquanto na cidade surge a preocupação com a formação e qualificação da mão de obra para o setor industrial, na educação para os sujeitos do campo surge a tendência pedagógica da educação que visa minimizar os efeitos da migração, com iniciativas educacionais emergenciais, baseadas campanhas e programas de educação no meio rural. Iniciativas estas de cunho bastante elementar, que dizem da então concepção de educação do campo que predomina por várias décadas, dotada de esvaziamento de conteúdo e de preocupação com o campo e com os sujeitos que ali viviam e trabalhavam (Idem).

Com este quadro, nota-se que a educação profissional em sua forma institucionaliza, surge, no Brasil, como essencialmente urbana e industrializante, sendo as décadas de 1930 e 1940 os marcos desta institucionalização e formalização. O período de 1930, especialmente, é considerado um referencial histórico para a Educação Profissional do país, por ter possibilitado a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo. E, a década de 1940, o grande marco nesta institucionalização foi criação do “Sistema S”, que alcançou grande amplitude no país (BATISTA & GOMES, 2011).

A configuração deste período é determinante para a educação profissional até a atualidade. Observa-se desde aí a forma dúbia em que ocorria o ensino profissional, sendo os filhos das elites formados para exercer as funções de controle e liderança ocupando as universidades nacionais e os filhos dos trabalhadores eram preparados em curso de formação rápida e de cunho pragmático. Esta dualidade, segundo Batista e Gomes (2001) é responsável por marcar a educação profissional como precária e baixa qualidade.

Moura (2007) apresenta como se estruturava a educação neste período citando Kuenzer (1997)

Havia um curso primário com duração de 4 anos para aqueles cujo percurso tinha como fim a educação superior. Alternativamente, existiam os cursos rural ou profissional destinado às crianças das classes populares.

Ao curso primário poderiam suceder o ginásial, com duração de seis anos, o normal, antecedido de dois anos de adaptação ou o curso técnico comercial, antecedido de três anos de curso propedêutico. Para os concluintes do curso rural sucedia, obrigatoriamente, o curso básico agrícola, enquanto o curso complementar era oferecido aos egressos do curso profissional, ambos com 2 anos de duração (KUENZER *apud* MOURA, 2007, p.07).

Conforme traz o autor, o curso normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos e negava a possibilidade de seus concluintes acessarem o ensino superior e continuar os estudos. Apenas os que concluíam a quinta série do ensino ginásial acessavam o ensino superior e, ainda, somente os concluintes da sexta série do ginásial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. Nota-se que, nesse período, o que hoje se denomina ensino médio, assim o acesso ao ensino superior após o ensino ginásial, era feito por meio de estudos livres e exames (Idem).

Em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública marca o início da organização do sistema nacional de educação, sendo seu primeiro ministro Francisco Campos. Devido aos inúmeros decretos lançados pelo então ministro, causando diversas mudanças na época, este conjunto de ações ficou conhecido como Reforma Francisco Campos. Um destes, o Decreto nº 19850 de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação que não possuía nenhuma representação do ensino primário e nem do ensino profissional, apenas do superior e secundário, ficando nítido o desinteresse pelos demais níveis de ensino (BATISTA & GOMES, 2011).

Outra importante mudança ocorrida nesse momento da Reforma Francisco Campos, foi a criação do ensino secundário de cunho “enciclopédico”. O que existia até então era o sistema de preparatórios e exames para ingresso ao ensino superior. Já para o ensino profissionalizante, criou-se a ensino comercial que tinha nível médio, porém só habilitava para o ensino superior em curso da mesma área, no caso para o curso superior em finanças. Além de não possibilitar o acesso ao ensino superior em geral, o curso de ensino comercial também não se articulava com o ensino secundário.

Os autores apresentam ainda a interpretação de Romanelli (1985) que diz que o distanciamento entre o ensino profissional e superior - sendo o segundo visto como de melhor qualidade - representa então um dos maiores motivos que direcionava o interesse

da população para o ensino superior e a desvalorização e desinteresse pelo ensino profissional. Somado a isso, a própria precariedade com que se executavam os demais cursos profissionalizantes, exceto o comercial, ficando marginalizados e priorizando-se o sistema educacional elitista, atribui historicamente à educação profissional um caráter menor e de qualidade inferior. Este descaso com o ensino profissionalizante é, inclusive, contraditório considerando à importante demanda gerada pelo setor industrial, já que havia a oportunidade de investimento neste setor e de uma maior valorização do ensino profissional (Idem).

Esta é também a conjuntura em que surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha princípios progressistas e defendia uma perspectiva de uma escola democrática que pudesse proporcionar oportunidades para todos. Com este pensamento, seus teóricos defendiam o acesso de todos desde a cultura geral e a ciência historicamente produzida, como incluía a possibilidades de especializações.

Entretanto, “a proposta organizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual)” (MOURA, 2007, p. 7-8). Mais uma vez, percebe-se a clara divisão entre a preparação científica geral e a técnica praticista, sendo a perspectiva praticista uma das características mais fortes da concepção escolanovista.

E, ainda neste período, é promulgada a Constituição de 1937 que além de trazer o ensino profissional como essencialmente ligada aos pobres, apresenta um retrocesso em relação ao que havia conseguido em 1934, quando retira do Estado a obrigatoriedade da destinação direta de recursos para a educação profissional uma vez que estes deixam de ser constitucionais.

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1937, Art. 129).

São mencionadas, pela primeira vez, as escolas vocacionais e pré-vocacionais, que eram “escolas pobres para pobres”, segundo Moura (2007). Destinava-se aos filhos dos

trabalhadores operários, ensinava-lhes os ofícios básicos através de cursos desenvolvidos em parceria com os sindicatos e as indústrias.

Durante o Estado Novo, a industrialização brasileira se intensifica e requeria cada vez mais a qualificação da mão de obra para desempenhar as funções deste novo momento produtivo que exigia um contingente de profissionais tanto para indústria, como para o comércio e serviços. Como havia uma dificuldade de se importar profissionais de outros países, devido à economia de Guerra, inicia-se então um conjunto de medidas para a formação de trabalhadores para atender à demanda interna.

Este conjunto de medidas, centrado em Leis e Decretos, recebeu o nome de Reforma de Capanema, que trouxe grande impacto ao ensino profissional já que, pela primeira vez, devido à demanda do desenvolvimento nacional, há uma preocupação real do Governo pela da profissionalização em nível técnico, uma vez que:

A reforma organizou o ensino técnico profissional em três áreas da economia, criando a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto – Lei 4.073/42), a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto – Lei 6.141/43) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto – Lei 9.613/43). Esses cursos continham dois ciclos – um fundamental, geralmente de quatro anos, e outro técnico, de três a quatro anos. Apesar da significância de se investir no nível técnico, essa Reforma não conseguiu resolver os problemas sérios que surgiram neste nível de ensino, pois havia falta de flexibilidade com o ensino secundário e restringia o acesso ao nível superior, uma vez que as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente (BATISTA & GOMES, 2001, p. 237).

Os autores deixam claro, que apesar da importância de se ter um investimento e uma preocupação pelo desenvolvimento do ensino técnico, o limite da dualidade e fosso que separa o nível de ensino técnico dos demais não foram superados. Deve-se considerar que o fato do objetivo desta Reforma centrar no atendimento de uma demanda emergencial do capitalismo industrial, influi diretamente no limite destes cursos. Se as demandas são por funções específicas e meramente para qualificação de mão de obra, o ensino profissionalizante tende a ser pontual e restrito. Claramente, não há uma preocupação com a formação integral do trabalhador. E, apesar dos textos dos Decretos trazerem em seus princípios o termo a “formação humana”, que está ligada a uma formação integral e sem dicotomias⁶, na prática e no conjunto das ações, o resultado são formações técnicas específicas para demandas específicas.

⁶ “Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que

Nestas primeiras décadas do século XX, com o desenvolvimento industrial interno intensificado também pelo processo pós segunda guerra mundial, o crescimento urbano é nítido e as oportunidades de emprego neste espaço aumento significativamente. Isto gerou o aumento da migração do campo para a cidade, como mencionado anteriormente. Além disso, este momento representa o deslocamento da centralidade econômica e política do país, quando a burguesia industrial nascente se fortalece e a oligarquia rural entra em crise, causando priorização política da cidade em detrimento do campo (MOURA, 2007).

Vale trazer que este processo não foi homogêneo em todo país. Embora, no geral, a grande agricultura seja influenciada pela industrialização, dando início ao processo de intensificação da mecanização agrícola e outras características do processo que mais tarde vai se configurar como a modernização da agricultura latifundiária brasileira, a esta aliança entre a burguesia industrial e a oligarquia rural não se deu da mesma forma em todo o país (IANNI, 2005).

De acordo com Batista e Gomes (2011), com a migração do campo para a cidade, intensa neste período, aumenta o contingente de trabalhadores “sem formação específica” e o sistema educacional não conseguiu atender em larga escala. Neste momento, o Governo institucionaliza as agências profissionalizantes, que de forma paralela atua na preparação de mão de obra para esses serviços.

Assim, a partir do convênio com a Confederação Nacional das Indústrias, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com o Decreto-Lei 4.048/42 e quatro anos depois, com o Decreto-Lei 8.621/46, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ambos compõem atualmente o chamado Sistema S e são responsáveis por grande parte das escolas profissionalizantes do país.

A educação brasileira nos anos 1930 e 1940 desenha-se conforme o exposto: não havia um sistema educacional unificado e a dualidade presente desde o período colonial continua. As elites e as camadas médias procuravam o ensino secundário e superior, e às camadas populares, quando era possível, acessava somente o ensino primário e o ensino profissionalizante que era fornecido paralelamente, desligado do sistema educacional e de forma aligeirada para atender o maior número de pessoas.

Assim, este momento histórico emblemático para a educação profissional brasileira deixa características marcantes no ensino profissionalizante até a atualidade: a aliança do

rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana” (FRIGOTTO, 2012, p. 74).

Estado com o capital (industrial, comercial e agrário); isto, por sua vez, gera o atrelamento da educação profissional ao mercado de trabalho e às demandas do capital; a busca da população mais pobre pelo ensino profissional pela grande dificuldade ainda de acessar o ensino superior e a dificuldade de integração do ensino profissional com os demais segmentos da educação.

2.2 As Décadas Seguintes (De 1950 a 1990): Da Teoria do Capital Humano à Pedagogia das Competências

A década de 1950 vive o período pós-guerra e o ápice do projeto nacional-desenvolvimentista. Para o mundo do trabalho, este momento causa intensas transformações devido às demandas continuamente renovadas do processo produtivo. A educação entra no bojo do desenvolvimentismo como sendo um instrumento de qualificação da população dentro deste projeto e como fator importante na elevação dos índices sociais do país e para a melhoria da “visão” sobre o Brasil no âmbito internacional. Sendo os índices educacionais da população relevantes neste contexto, dá-se então a preocupação com a alfabetização e com a educação do povo brasileiro (MOURA, 2007).

Contudo, para que o modelo nacional-desenvolvimentista se consolidasse foi necessário recorrer ao capital estrangeiro e voltar à dependência das economias mundiais hegemônicas para que se conseguisse acelerar e diversificar a produção industrial. Estrutura-se o Estado desenvolvimentista-populista que tem, de um lado, a aliança com empresariado e, de outro, a forte pressão das massas populares requerendo maior participação na economia e na política. Este é também o momento em que começa a surgir a classe burguesa e proletária no país.

Este período histórico de intensas transformações econômicas, políticas e sociais, Florestan Fernandes (1975) chama de Revolução Burguesa. Além destas características já apresentadas, do êxodo rural intenso e na percepção da necessidade de alfabetizar e escolarizar a população, é um momento que cresce o ideário da democracia populista do governo, que pretendia diminuir o poder das oligarquias, fortalecer a burguesia nacional e dar maior participação às massas. Entretanto, devido às contradições das relações e da exploração do trabalho crescem os conflitos trabalhistas que propiciam, por sua vez, o avanço dos Movimentos Sociais (MS) sob a bandeira da “revolução brasileira” (DAL RI & VIEITEZ, 2011; RODRIGUES, 2011).

A revolução brasileira, assim entendida, constituiu o caudal principal dos MS desse período. O movimento que incluía, além dos partidos, as Ligas Camponesas, trabalhadores rurais assalariados, sindicatos, conselhos sindicais, movimento estudantil, dentre outros atores e organizações, intensificou as mobilizações à medida que adentravam os anos 1960, o que conduziu a uma atmosfera política de clímax (DAL RI & VIEITEZ, 2011, p. 281).

Neste contexto havia uma polarização entre tendências e forças potenciais distintas nos centros de poder: “uma delas relacionadas à constituição de um capitalismo em bases nacionais e outra relativa ao capitalismo dependente” (RODRIGUES, 2011, P. 335), por outro lado cresce a pressão e a participação popular e cresce também a tendência que defendia a estratégia socialista e a participação aberta do Estado.

Esta significativa participação popular engaja o então movimento pela educação popular, que surge primeiramente no campo, com o objetivo de combater a educação rural que previa a contenção da migração por conta inchaço populacional urbano e a manutenção da ordem, frente à miséria que se instaurava no campo. Como traz Rodrigues (2011)

Assim, ao final dos anos 50 e início da década de seguinte, nas áreas rurais mais pobres do país começam a surgir os trabalhos na área da educação de adultos, visando a fornecer às classes historicamente exploradas, condições para conscientização e transformação social. Portanto, nos momentos decisivos da revolução burguesa no Brasil, uma vez que estavam se definindo sob quais relações de força entre as classes sociais a industrialização se daria, a maior parte da população que está no campo passa a transcender a condição potencial de classe revolucionária para atuar mais fortemente na luta pelos seus interesses. A partir desta perspectiva, os movimentos d educação popular que surgem realizam uma forte crítica à forma como vinham se dando os trabalhos de educação do campo, já que esses traziam consigo o ideal de manutenção da ordem, conservando a situação miserável dos trabalhadores no campo. (RODRIGUES, 2011, p. 346)

O movimento pela educação popular que agregava artistas, políticos, educadores e intelectuais, reflete um dos resultados da movimentação e fervor político da classe trabalhadora. Esta movimentação gera uma maior participação na discussão e proposição de políticas públicas, nas quais se incluem as políticas públicas em educação. Moura (2007) afirma inclusive que a política educacional da época vai refletir estes conflitos de poder.

Tais conflitos vão refletir diretamente na polarização dos interesses de classes em que se envolve a discussão da criação da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira.

Os setores populares e os populistas que pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita – primário e secundário; e a equiparação entre o ensino médio científico e profissionalizante, com possibilidade de transferência e onde ambos habilitassem para o acesso ao ensino superior, na tentativa de acabar com a dualidade.

Já as classes hegemônicas dominantes defendiam o afastamento do setor público da escola, para a educação fosse ministrada pelo setor privado. Nesta visão, a escola pública existiria apenas como alternativa para os que não “quisessem” matricular em escola particular e que assim os pais teriam liberdade. Isto não significava, entretanto, o afastamento do Estado, já que os representantes destas classes alegavam ser importante o Estado controlar e se certificar de que o ensino seria de “boa qualidade” nas escolas, sem, no entanto ferir a liberdade da escola (Idem).

A grande mudança para o ensino profissional foi a garantia de que os estudantes tanto do ensino colegial como médio profissionalizante, poderiam acessar o ensino superior para continuar os estudos. Embora, mesmo com esta garantia, os currículos continuam a ser desenvolvidos de forma diferenciada e como os exames vestibulares priorizavam os saberes científicos ligados às letras e às artes. Isto continuava a excluir os concluintes de cursos técnicos, a dualidade acaba apenas formalmente e nos ensinos técnicos destinados aos trabalhadores perduram os conteúdos para atender ao exercício imediato dos ofícios ensinados e o ensino médio propedêutico predomina a formação mais geram com os conteúdos que facilitavam o acesso ao ensino superior.

E neste contexto, após vários anos de discussão e de trâmite do Projeto de Lei da primeira LDB,

Evidentemente, o resultado, ou seja, a LDB refletiu as contradições da sociedade em geral e da esfera educacional em particular. Desse modo, a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação (MOURA, 2007, p. 11).

A primeira LDB estrutura então a educação em três níveis, também chamados de graus. Sendo o primeiro grau correspondente ao primário com duração de quatro anos, para as crianças de 7 a 10 anos; o grau médio abrangia o ginásial e o colegial, sendo o primeiro para estudantes de 11 a 14 anos e o segundo dos 15 aos 17 anos; e o ensino superior, que

era acessado mediante concurso para habilitação. Assim, o ensino técnico é abrangido pelo ensino ginásial e colegial que contemplavam também o ensino secundário e de formação de professores.

Ressalta-se que na década de 1960 em que entra em vigor a LBD, vive-se o momento histórico da instauração da Ditadura Militar, como estratégia de contenção dos movimentos e conflitos crescentes e generalizados, na cidade e no campo. Neste período em que o governo brasileiro buscava transformar o Brasil numa “grande potência” consolidando ainda o modelo de desenvolvimento, a educação é tida como prioritária, tanto por ser considerada um elemento determinante no desenvolvimento, como um instrumento de disseminação ideológica para manutenção da ordem dentro do sistema autoritário (MOURA, 2007; RODRIGUES, 2011).

É também neste contexto que chega ao Brasil a teoria do Capital Humano. Teoria que influencia diretamente a educação, especialmente a educação profissional, quando há um total atrelamento dos estudos econômicos à educação. Seus conceitos como produtividade, taxa de retorno e outros semelhantes, colocavam a educação como mercadoria e justificava seu investimento como forma de obter retorno e crescimento econômico. Para os sujeitos individualmente, dissemina-se a idéia da educação como meio de ascensão financeira e melhoria de vida através da qualificação (Idem).

Neste mesmo período há um esgotamento do modelo econômico baseado da substituição das importações e pelo crescimento interno, causando baixas no crescimento econômico, contudo a partir de 1968 inicia-se o processo de expansão para chegar ao conhecido “milagre econômico brasileiro”. Mais uma vez, a educação é impulsionada a partir do processo produtivo e, neste momento, terá o papel de qualificar para a nova fase em que a industrialização brasileira entra na década de 1970.

Assim, adentra-se aos anos 1970. Ainda sob a ditadura, o capitalismo mundial inicia o processo de reestruturação diante da crise e inicia uma fase também chamada de mundialização, quando busca sua expansão acelerada e a disseminação ideológica de um novo modelo produtivo, baseado no uso de novas e mais avançadas tecnologias, teorias e dispositivos organizacionais que vão influenciar desde a administração de empresas às teorias educacionais. Estas teorias serão marcantes nas décadas finais do século XX, por meio da ofensiva capitalista hegemônica que buscava de apregoar, sob os princípios do “capitalismo manipulatório”, as idéias de uma falsa liberdade econômica e flexibilização financeira (BATISTA, 2011).

Nesta década, no âmbito educacional inicia-se uma intensa reforma educacional na educação básica, com a Lei nº 5.692/71, que teve como principal característica a estruturação do ensino de nível médio, sendo agora profissionalizante para todos. Entretanto, Moura (2007) destaca três aspectos desta reforma:

Um deles é o fato de que pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário. Outro é que juntamente com a criação do 1º grau houve a extinção do exame de admissão ao ginásio, existente no âmbito da Lei nº 4.024/1961 e que, na prática, se constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente dos filhos das classes populares. Esses são, sem dúvida, grandes avanços e apontam para a elevação do grau de escolarização mínima da população, anteriormente circunscrito às quatro primeiras séries. **Outro aspecto extremamente relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau** (MOURA, 2007, p.12 – Grifo nosso).

Ainda de acordo com o autor, a obrigatoriedade do ensino profissional deu-se graças a vários fatores. O primeiro é que o governo, apesar de autoritário, tinha uma grande aceitação popular e esta medida seria a tentativa de atender à demanda por elevação de escolaridade das classes populares. Outro fator considerado, é que este governo tinha um projeto de desenvolvimento baseado no endividamento externo, a que recorria neste período de nova fase da industrialização, e que por sua vez, demandava por mão de obra qualificada.

Desta forma, a Lei, que marcou esta Reforma dos anos 1970 ficou conhecida como a Lei da Profissionalização, compõe o conjunto de iniciativas da fase do “milagre econômico brasileiro”. Entretanto, no sistema público de ensino a profissionalização compulsória enfrenta e acarreta diversos problemas. A começar pelo currículo estritamente técnico, mesmo que este nível de ensino fosse equiparado ao médio. Embora tivesse a equivalência de nível médio e técnico, o tempo de duração continuou o mesmo. Isto significou a priorização da formação técnica em detrimento da formação geral, já que o objetivo era a rápida qualificação de mão de obra. Como não houve ampliação do tempo de duração, os cursos implantados pelos sistemas estaduais de ensino restringiram-se à formação técnica, de forma instrumental e rápida (Idem).

Além disto, a Lei obrigou a oferta integral de ensino profissional, mas não existia e nem foi criada uma estrutura para sua implementação qualificada. Enfrentavam-se problemas desde a falta de formação de professores para atender esta nova demanda à

infraestrutura para pesquisas e aulas práticas, como laboratórios especializados. Estes problemas acarretaram a proliferação além da demanda por cursos que não exigiam uma maior complexidade estrutural mais especializada, como os cursos de Técnico em Administração, Contabilidade e Secretariado. “Isso provocou uma rápida saturação de profissionais oriundos desses cursos no mundo do trabalho e, em conseqüência, a banalização da formação e o desprestígio dos mesmos” (MOURA, 2007, p. 14).

O autor traz, ainda, a forma diferenciada em que se deu esta implantação no sistema federal de ensino, através das ETFs – Escolas Técnicas Federais e EATs – Escolas Agrotécnicas Federais. Estas Escolas se consolidaram na formação profissional qualificada, garantindo a formação técnica sob as bases das ciências, formando profissionais para a demanda do momento, tanto para o interior das indústrias, quando para as obras de infraestrutura do país no setor da geologia e mineração. Os profissionais oriundos destas escolas ocuparam os postos de trabalho em empresas como PETROBRAS, Vale do Rio Doce e algumas internacionais.

Além deste diferencial das Escolas Técnicas Federais, Moura (2007) lembra que o sistema privado quase de maneira geral não atendia a esta obrigatoriedade pelo ensino profissionalizante da Lei nº 5.692/1971 e continuavam a ofertar o ensino secundário de cunho propedêutico e preparatório para ingresso ao ensino superior. Desta maneira, os espaços onde a educação profissional de nível médio era ofertada com qualidade não eram suficientes para o contingente da classe trabalhadora e as instituições particulares continuavam a formar os filhos das classes altas e média para a formação superior e para as funções de liderança e controle.

Todo este contexto leva o autor a concluir que este período histórico representa para a educação profissional mais um agravante da segregação entre a formação para ricos e pobres e ainda, “contribuiu para gerar um ciclo negativo, o qual ainda não foi rompido, de deterioração da escola básica pública brasileira e que reforça a dualidade entre educação básica e educação profissional” (Idem).

A sociedade brasileira deste período (décadas de 1960 e 1970) vive sob a égide das “leis” econômicas, perdendo o foco da luta pela democracia que vinha sendo travada nas décadas anteriores. Se antes a educação representava o direito de todos a evoluírem sendo esta parte do desenvolvimento, neste momento, ela tem a função de essencialmente contribuir produtivamente para este desenvolvimento.

Contudo, à medida que vai se adentrando à década de 1980, a partir da forte atuação dos movimentos populares, reacende na sociedade brasileira o ideário democrático. Porém, Del Ri e Vieitz (2011) chamam atenção para o sentido da democracia nesta nova fase dos conflitos e levantes populares, trazendo que não se trata da democracia defendida pela “revolução brasileira” que confluiu numa atmosfera pré-revolucionária causando a antecipação da instauração da ditadura.

Agora, sob o grande lema do “abaixo a ditadura” não havia, segundo estes autores, uma atmosfera de lutas por uma grande reforma estrutural no país. A ideia e a orientação destes movimentos resumiam-se à democracia ou democratização. “O regime militar foi bem sucedido nesta empreitada e, assim, a maior parte da classe trabalhadora colocou-se em marcha como um contingente adventício que perdera a ligação com sua tradição de lutas da classe” (DAL RI & VIEITZ, 2011, p. 285).

Entretanto, o grande destaque dado neste período, em relação à atuação dos movimentos sociais, deve-se aos movimentos sociais do campo – com destaque o MST - que surgem ou reforçam seus princípios em direção à contestação do ideário democratizante e reafirmação da luta de classes e pela superação da ordem capitalista.

O MST foi fundado em 1984, como parte e resultado do MOP que se encontrava ainda em sua fase exuberante. A sua criação recompôs um elo com o movimento anterior a 1964, uma vez que se concretizava o propósito da reforma agrária que, como vimos, era um dos pontos programáticos da “revolução brasileira” que se tornou “célebre” pela ação das Ligas Camponesas (DAL RI & VIEITZ, 2011, p. 289).

Ainda que, com o amortecimento causado pela ditadura militar e a forte influência da ideologia democratizante burguesa, a atuação dos movimentos sociais e a eclosão do movimento massas pelas “Diretas Já”, foram decisivos na derrubada do regime militar e a construção de novas instâncias sociais. Porém, deve-se atentar neste período, para esta coexistência de ideais no interior dos movimentos populares que vão repercutir diretamente na esfera educacional. Isto porque, a política educacional deste período, especialmente, reflete a polarização de projetos e ideais dos grupos antagônicos da sociedade.

Especificamente na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial

etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito.

Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996 (MOURA, 2007, p. 14-15).

Neste momento, os diversos estudos e posicionamentos de estudiosos, militantes e teóricos brasileiros do trabalho-educação, tais como, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, Kuenzer, Nosella, que pautam a defesa a partir da necessidade da formação integral dos sujeitos, do fim da dualidade entre ciência e trabalho e o trabalho como princípio educativo confrontam-se com os princípios neoliberais fortemente presentes na educação desta década.

Assim, segundo Frigotto (2009), a redação da primeira versão da LDB que estava sendo discutida e que trazia o ensino médio sob os princípios da politecnia, com vistas à formação politécnica geral e não a formação para uma função específica, é substituída na redação final por um texto ambíguo que evidencia mais uma vez a dualidade.

Destarte, a LDB de 1996 traz a educação profissional desarticulada do ensino médio e da educação básica, aparecendo em um capítulo separado e tratado apenas como modalidade. Enquanto a educação brasileira se divide em básica e superior, a educação profissional não aparece em nenhuma destas e é posta como possibilidade de ser ou não realizada “em paralelo” ou “como apêndice”. Nos Artigos 40 e 41 da Lei tem-se

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41º. O conhecimento adquirido da educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1996. Art. 40 e Art. 41).

Neste trecho da LDB 9394/96, evidencia-se a forma vaga como a educação profissional é posta na Lei. Da maneira como aparece no texto, o ensino profissionalizante pode ser desenvolvido em articulação com o ensino regular como pode ser desenvolvido em outra instância e em outro setor e não fica claro como e sob que orientações. Bem como, estima-se que o conhecimento para e partir do trabalho pode ser validado sem o rigor suficiente e, portanto, completamente distante do aprofundamento necessário

defendido pelos que advogam pelo ensino médio integrado como possibilidade de superação da dualidade.

Este esvaziamento com que é tratada a educação profissional na Lei é intencional e reflete a intenção do governo e da política educacional de Estado do período. A intenção de desvincular totalmente o ensino profissionalizante do nível médio já era demonstrada no Projeto de Lei nº 1603, que tramitava no Congresso mesmo antes da promulgação da LDB e que, devido à resistência e rejeição dos grupos estudiosos do trabalho-educação das Escolas Técnicas Federais e dos CEFETs, dos militantes da causa e de alguns sindicatos, houve um recuo para aprovação da LDB. Entretanto, o Decreto nº 2.208/1997, do Presidente Fernando Henrique Cardoso, Foi lançado contemplando todo o conteúdo do PL 1603 e separando oficialmente o ensino médio do ensino profissional.

O Decreto nº 2.208/1997 constitui a premissa legal e reguladora da reforma da educação profissional do Governo Fernando Henrique Cardoso, que alia totalmente esta reforma à sua política privatizante e neoliberal. De modo que é justamente o investimento do capital estrangeiro que vai garantir a implementação da principal ação desta reforma, o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP.

Moura (2007) destaca como a articulação do PROEP com a consolidação dos princípios neoliberais na educação se dão de forma coerente e, diante dos objetivos privatizantes do então Governo

Existem vários aspectos que demonstram essa “eficiência”. Aqui serão destacados apenas dois deles. O primeiro está relacionado com a lógica da relação entre o PROEP e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, a função do PROEP era reestruturar Rede desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento. (MOURA, 2007, p. 17)

O autor mostra claramente como se efetivou o princípio privatizante neoliberal da época na educação. Caracterizado pelo gradativo distanciamento do Estado e o centro das decisões sendo transferido pelas empresas representantes do capitalismo em sua fase de mundialização e órgãos também representantes destes, a exemplo do Banco Mundial, UNESCO e da Organização Internacional do Trabalho.

Outra ação marcante deste Governo para a educação profissional foi a Portaria nº 646/97 lançada logo após o Decreto, que restringia a oferta de atendimento ao ensino

médio nos Institutos Federais de Educação Tecnológica, os IFETs, a 50%, o que objetivamente significava redução da oferta de ensino médio e drástica redução do ensino profissionalizante no país.

A década de 1990 e, especialmente, seus anos finais, deixam uma marca profunda na educação profissional, desde a sua desvalorização pela sociedade, consequente de suas ações precarizadas, à acentuação da dualidade entre formação geral de formação específica. Contudo, a influência avassaladora das últimas décadas do século XX, recaiu na educação brasileira no geral: a disseminação das teorias neoliberais.

Batista (2011) faz uma análise específica do processo de reestruturação produtiva e as consequências para a educação profissional. Segundo ele, já no final dos anos 1970, nas primeiras estratégias de superar a crise, o capitalismo lança seus dispositivos ideológicos para manter sua hegemonia. Estes dispositivos baseados principalmente nas teorias organizacionais, direcionados inicialmente para a gestão empresarial, tinham como princípios a falsa liberdade financeira e individual; a flexibilização e adaptabilidade; controle de qualidade total; dentre outros.

Estes princípios ligam-se a experiência toyotista, que tem por base o controle de qualidade aliada à maximização produtiva. E para tanto, aposta na máxima exploração do trabalhador, sob o discurso da flexibilização das relações de trabalho e da capacidade do trabalhador em se adaptar e produzir cada vez mais. Daí a aposta nas teorias de formação para o trabalho que constitui, nas palavras do autor, em “adestramento” do sujeito para se “adaptar” ao mercado de trabalho.

Deste contexto, surge o conceito de competências que vai penetrar em todas as instâncias da educação.

[...] ocorreu uma profunda transformação na esfera da formação-qualificação profissional, pois no âmbito das empresas tornou-se imperativo – segundo a lógica da acumulação flexível – a exigência de um novo perfil de força de trabalho. Por outro lado, e como parte dessa mesma dinâmica reestruturante, ocorreu um deslocamento do conceito de qualificação para o das competências, que se transformou numa ideologia orgânica do capital. Assim, gradativamente, a formação deixa de ser desenvolvida com vistas a atender a necessidade do posto de trabalho, na medida em que o foco da formação passa a ser o desenvolvimento de competências e habilidades individuais (BATISTA, 2011, p. 15).

A teoria das competências vem ao mesmo tempo camuflar a crescente crise mundial do trabalho e impor no imaginário da sociedade o reforço do que já existe no

senso comum, que é o atrelamento direto da educação ao mundo do trabalho. Os discursos propagados acerca da educação profissional, no auge do desenvolvimentismo nacional, que colocavam a educação a serviço da qualificação de mão de obra em função de uma demanda existente, são agora revestidos por uma ideologia de formação para o emprego, em um mundo “sem emprego”. A responsabilidade e a centralidade da questão são posta agora no indivíduo, devendo ele próprio se qualificar e se adaptar “às novas necessidades do mercado”.

Ciavatta (2012) traz que a teoria das competências apresenta elementos que podem distorcer ou dificultar a compreensão de formação integrada ou integral. Isto porque, quando contesta o ensino baseado na transmissão de conteúdos, quando põe o foco na aprendizagem ao invés do ensino, no indivíduo e na pedagogia por projetos, as teorias das competências e do “aprender a aprender”, disseminam a superação da fragmentação do conhecimento a partir da interdisciplinaridade. Com este argumento, defendem uma perspectiva de integração do conhecimento a partir dos projetos.

Contudo, a autora argumenta que a integração do conhecimento e a formação integrada têm fundamento na análise da sociedade em sua totalidade e não simplesmente na integração curricular. A pedagogia das competências não considera que a metodologia por projetos em si não conseguem resolver problemas que estão além do âmbito pedagógico. Antes disso, têm um fundo epistemológico, traz a autora, e se não for compreendido, “desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação” (CIAVATTA, 2012, p. 114).

Neste cenário, os primeiros anos do século XXI, conta com uma ampla produção teórica acerca do trabalho-educação e uma vasta e amadurecida literatura sobre a educação integrada. Assim, com a mudança de governo presidencial nos anos 2000, cresce a expectativa pela superação do dualismo na educação e a pressão para a formação dos trabalhadores a partir da educação profissional integrada ao ensino regular.

2.3 A Educação Profissional nos Anos 2000 e as Tentativas de Integração

O início do ano de 2003, ano em que o Presidente Lula assume o governo, inicia-se um conjunto de debates acerca da educação profissional e dois importantes seminários em âmbito nacional com a participação da sociedade civil e órgãos governamentais, a fim de construir uma nova política para o ensino profissional no país.

O primeiro resultado destes encontros e debates, segundo Frigotto (2012), foi a revogação do Decreto 2.208/97 e a construção do Decreto 5.154, lançado em 23 de julho de 2004. Esta ação causou inúmeras reações na sociedade e algumas foram expressas em documentos. Alguns destes documentos criticavam a revogação de um Decreto através de outro Decreto, argumentando que este é um ato tão autoritário quanto o primeiro. E outros manifestaram posições completamente antagônicas e defendiam a manutenção do Decreto 2.208/97.

Neste período, com a perspectiva de um governo democrático e popular, a expectativa por uma reforma educacional que qualificasse a educação dos trabalhadores, garantindo-lhes o acesso à ciência e aos bens gerados pela vida social, retoma-se a discussão sobre a politecnia. Compreendendo a formação politécnica como a base fundamental de formação dos trabalhadores. Porém, considerando a materialidade da sociedade brasileira e a dificuldade de implementação da formação politécnica em todo o âmbito educacional, Moura (2007) traz que a solução possível para o momento, é a perspectiva de integralização do ensino médio.

Além disso, o ensino médio representa a maior expressão do dualismo da educação brasileira, porquanto

É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade de classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição de saberes (FRIGOTTO, 2012, p. 31).

Neste texto, o autor retoma toda a história da educação profissional brasileira marcada pela dualidade e reforça a politecnia como a perspectiva orientadora da integração da ciência e do trabalho, representando assim uma perspectiva para superação da dicotomia entre os saberes e os ofícios manuais e intelectuais. No ensino médio integrado, isto representava dentre outras medidas, ampliar seu tempo de duração para inclusão da base científica sólida para formação geral e o conhecimento também suficiente sobre as especificidades das formações técnicas.

Nesta perspectiva, “a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho são os eixos estruturantes, contemplando as bases em que se pode desenvolver uma educação

tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira” (MOURA, 2007, p. 20).

Contudo, autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam que diante da correlação de forças influentes na nova gestão governamental do país - progressistas e conversadores - apesar de alguns documentos pautarem incisamente o rompimento com as bases estruturantes de políticas educacionais anteriores, na prática, só se efetivaram ações pontuais que ainda não apontaram para o rompimento esperado.

Os próprios autores apontam, porém, que a análise desta conjuntura deve levar em conta que a educação é apenas uma particularidade na materialidade da sociedade brasileira e, assim, o rompimento com os princípios dualistas que representam a expressão de uma sociedade desigual não se darão somente a partir de medidas no âmbito da educação. Trata-se assim, de uma mudança estrutural da sociedade. E esta mudança estrutural só se efetiva a partir dos intensos conflitos sociais e no campo das contradições.

Com esta aceção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) acreditavam que a revogação do Decreto 2.208/97 e aprovação do Decreto 5.154/04 constituísse, além da reconstrução das bases da formação dos trabalhadores, enquanto elemento mobilizador da sociedade, fortalecendo as forças progressistas para uma transformação de cunho estrutural.

A insuficiência do tempo oportunizado para mobilização é justamente uma das críticas feitas por estes autores e um dos problemas do Decreto 5.154/04. O processo de discussão, apesar de terem se consumado a partir de audiências, eventos e seminários, se deu de forma aligeirada. Desta forma a mobilização foi tida como insuficiente para um maior envolvimento das representações sociais que poderiam contribuir para um posicionamento a favor de uma mudança estrutural que coloca.

Outro problema que apontam, é que a efetiva implementação de um Decreto que apontava para uma transformação e reforma do ensino profissional, deveria está conjugada à renovação de um conjunto de leis e documentos, que se faziam coerentes com a proposta do antigo Decreto (2.208/97). Ao menos por uma questão coerência, mas fundamentalmente, porque a manutenção da validade das Diretrizes para o Ensino Médio e Ensino Profissional, bem como da LDB anterior, significa a manutenção da visão política educacional do governo anterior, marcadamente nocivo à educação profissional brasileira.

Além da manutenção das Diretrizes gerais da educação e específicas da educação profissional, aponta-se para a manutenção de programas e ações muito semelhantes a anteriores. O próprio PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, instituídos pelo Decreto nº 5.840/2006, mantém princípios assistencialistas e compensatórios da educação profissional ofertada às chamadas “classes populares”.

O PROEJA intenta a formação inicial e continuada dos trabalhadores tanto em cursos profissionalizantes articulados ao ensino fundamental, como na modalidade do ensino técnico integrado ao médio, prevendo tanto a formação inicial e continuada como a habilitação em nível técnico. Sendo que para o primeiro estipula-se uma carga horária de 1.200h para os conteúdos de formação geral e 200h para os conteúdos da formação profissional. A formação técnica integrada ao ensino médio na modalidade EJA, prevê o cumprimento da carga horária mínima de 2.400h para a formação geral e o cumprimento da carga horária da formação técnica deve obedecer à exigência de cada habilitação específica.

Ramos (2005) aponta que a permanência da separação entre a formação geral e a formação específica profissional evidencia a manutenção da dualidade entre ciência e trabalho no ensino e se contrapõe ao ideal do trabalho como princípio educativo. A autora apresenta a seguinte reflexão sobre o currículo integrado que se almeja

Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros (...). Nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente. (RAMOS *apud* Frigotto *et al*, 2005, p. 1098)

A autora analisa ainda que, nestes moldes, o PROEJA acaba por desarticular a formação geral da específica, uma vez que não configura sua integração, mas sim a interdependência entre elas.

Programas como Escola de Fábrica e o PROJOVEM, também mantêm, segundo os autores, os princípios assistencialistas e compensatórios dos planos de formação do governo anterior que ofertava a formação rápida para fins específicos.

O Programa Escola de Fábrica é definido como um programa de inclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho, e que pretende estimular empresas privadas a praticarem a responsabilidade social. Paralelamente a essa política tem-se, ainda, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (Brasil, 2005), implantado pela Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos, que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 101).

Em uma breve análise da proposta deste Programa, nota-se que apesar de terem formatos diferenciados, possuem em comum o caráter aligeirado e compensatório destas políticas, sob pena da ausência de uma formação qualificada para os trabalhadores, além de eximi-los do direito à educação básica de qualidade. “Esta deve ser garantida em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes” (Idem).

Outra questão que se levanta é a falta de compreensão do real sentido de integração nas iniciativas de ensino médio integrado implantadas a partir do novo decreto. Estas iniciativas trazem a integração como oferecimento simultâneo dos ensinos geral e técnico. Isto quando não são divididos em três anos de formação geral e um ano para preparação profissional. Ambos os casos apresentam grandes equívocos.

Sobre a formação integrada Ciavatta (2012) traz

[...] ao definir de forma mais clara as finalidades da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob esta perspectiva, os conteúdos de ensino não tem fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem (CIAVATTA, 2012, p. 115).

Nesta perspectiva, se os conceitos e teorias são sínteses da realidade material e social do homem, ir à essência desta realidade é partir do trabalho em sua dimensão ontológica, como categoria fundante da realidade material e social do homem.

Saviani (2007) retoma os princípios da politecnia para contribuir com a educação integrada e aborda também alguns equívocos referentes à interdisciplinaridade como forma de integração do conhecimento. Segundo o autor, a interdisciplinaridade não pode ser uma justaposição de disciplinas que continuam separadas em suas essências, mas que para contribuir de fato com a integração, o caminho é que todas as disciplinas confluem na

investigação do trabalho. Isto porque a politecnia se baseia nos fundamentos e não representa uma totalidade de técnicas ou conhecimentos fragmentados.

Em uma síntese sobre os princípios que devem nortear o ensino médio integrado, Moura (2007) enumera alguns que apresenta como possíveis para a implementação deste: o homem e a mulher como seres históricos e sociais; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo; a realidade concreta como uma totalidade, síntese de múltiplas relações; e a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Da análise destes princípios, vale trazer o alerta de Saviani (2007) para o fato de que a burguesia já se apropriou do termo politecnia, assim como se apropria facilmente de termos como contextualização e como já tem em seus princípios da teoria das competências a flexibilidade, aprendizagem significativa e flexibilidade. Assim, o autor reafirma que o eixo orientador deve ser a superação da ordem capitalista, já que a união entre trabalho manual e intelectual só poderia se realizar com a socialização dos meios de produção.

A implementação do Decreto nº 5.154/04, apesar de simbolizar uma ruptura com a antiga visão do ensino profissional precário e voltado exclusivamente para objetivos imediatistas de formação de mão de obra, apresenta inúmeros limites. Desde a construção de uma base legal e orientadora estruturada, à extinção total de iniciativas aligeiradas e assistencialistas. Além de questões de concepções e princípios apresentados, que para serem coerentes com os princípios das classes trabalhadora, devem romper com as influências neoliberais e burguesas e pautarem-se na pedagogia socialista e nas teorias de base da Escola do Trabalho, trabalho como princípio educativo e fundamento metodológico e na politecnia.

Ramos *apud* Frigotto *et al.* (2012) conclui que as medidas analisadas nesta primeira década do século XX “se constituem, na verdade, em falsos avanços; simulacros que nos distraem enquanto permitem a vitória dos conservadores, os quais, nomeio de ‘uma ou outra alteração’, mantêm tudo como estava antes”.

2.4 O Contexto da Educação Profissional na Bahia: a reestruturação

Interessa aqui, pelo foco da pesquisa, enfatizar a educação profissional desenvolvida no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, a partir da criação da Superintendência da Educação Profissional na Secretaria de Educação, apresentando o

contexto da criação, a organização, o aparato legal, os dados referentes à política de reestruturação da Educação Profissional na Bahia, o aparato legal e de políticas públicas construídas neste processo e, ainda, seus princípios e diretrizes.

Embora, no âmbito federal a educação profissional tenha sido retomada enquanto política pública desde 2003 e oficialmente em 2004, com o marco Decreto nº 5.154, na Bahia esta iniciativa ainda não se evidenciava enquanto política estadual, até o ano de 2006. Neste ano, na gestão do Governador Paulo Souto, o Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006, é sancionado, em conformidade com o Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 e traz a educação profissional e tecnológica como modalidade, apresentando “novas” diretrizes e metas a serem cumpridas no decênio seguinte.

O texto referente à educação profissional e tecnológica constante no Plano Estadual é basicamente uma síntese do texto do Plano Nacional. Apresenta o diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas de maneira reduzida, com poucas informações referentes à Bahia.

No diagnóstico relata-se a dificuldade de apresentar informações precisas devido à variedade de formatos e instituições em que se efetiva o ensino profissionalizante. Esta variedade, que é posta no PNE como positiva, mas também um entrave para um diagnóstico conciso e põe como desafio à consolidação da educação profissional como política pública, a organização desta política que foi colocada como um campo aberto e sem bases políticas e organizacionais, na década 90, quando do predomínio dos efeitos neoliberais na legislação educacional.

Acrescida de inúmeras questões, envolvendo outras faixas etárias, a exemplo da qualificação para o trabalho, a situação da educação profissional e tecnológica, pós LDB 9394/96, vem sendo caracterizada por um conjunto de problemas e dificuldades, construído no contexto da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais do País, propondo-se, portanto, a qualificação desta educação visando principalmente:

- a) atendimento às demandas do setor produtivo;
- b) constituição de uma “nova institucionalidade para a relação trabalho-educação”, mediante os Planos Estaduais de Qualificação Profissional (PEQs);
- c) condições de “empregabilidade” através do desenvolvimento de cursos de qualificação eficientes;
- d) expansão e descentralização das ações de educação profissional, de forma a articular as políticas públicas de emprego e educação. (BAHIA, 2005, pág. 38)

O documento destaca ainda que, na Bahia, cresce cada vez mais a demanda por educação profissional, “motivada por pressão da sociedade por essa modalidade, cuja

ampliação ainda, não atende a esta demanda”, destaca o PDE (2005). E segundo o diagnóstico trazido no Plano, com base do Escolar 2004, em relação aos censos técnicos, apresenta um atendimento de 11.767 alunos desta modalidade na Bahia, sendo 4.841 da rede federal, 2.448 da rede estadual, 766 da municipal e 3.712 da rede particular.

Destaca-se, porém, que estes dados não apresentam os números referentes aos cursos “básicos” e que, portanto, não representa o dado real. Além disso, o PDE (2005) apresenta o aumento de 26% das matrículas em 2004 com a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CETEB Camaçari, as novas matrículas no CETEBs de Feira de Santana, Mucugê, Livramento de Brumado e a implantação da Escola Agrotécnica de Jeremoabo, que desenvolve o curso técnico, integrado ao Ensino Médio, em regime de alternância.

As diretrizes da política de educação profissional e as concepções desta, postas no Plano são sintetizadas nos pontos:

- integrada ao projeto de Desenvolvimento Social, promovendo articulação com políticas de emprego, econômicas e sociais, atendendo às demandas regionais e setoriais e em sintonia com as variações e potencialidades produtivas locais;
- entendida como processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração, promovendo a inclusão e a redução das desigualdades sociais e regionais;
- articulada à Educação Básica, em todos os níveis e modalidades, possibilitando o aumento da escolaridade, da força de trabalho, alcançando o nível mínimo educacional aceito internacionalmente como referencial de desenvolvimento cultural, inserção social e de inclusão no mercado de trabalho (BAHIA, 2005, p. 39).

Por fim, o documento destaca o objetivo de “promover a educação profissional com características politécnicas visando à formação integral do ser humano” (idem). No mesmo documento reúne-se o objetivo de formação para o mercado de trabalho, sendo evidente a incoerência com que foi elaborado tal documento, que, além de apresentar uma mescla de conceitos antagônicos, não apresenta um diagnóstico e linha de ação contundente.

Com a mudança no governo da Bahia em 2006, a política educacional do estado passa a se alinhar mais diretamente com a política nacional. Neste âmbito, destaca-se a nova visão e a prioridade dada à educação profissional, que passa a ser posta como política pública de Estado e prioridade na nova gestão governamental.

Inicia-se o processo entendido como de reestruturação da educação profissional na Bahia, congregando iniciativas de ampliação da rede estadual em números de matrículas e

de estabelecimentos, mas ainda da construção de diretrizes e princípios que norteassem a renovação, a partir de novas orientações pedagógicas e curriculares.

Neste contexto, a Superintendência de Educação Profissional da Bahia (SUPROF/SEC/BA), foi criada em 21 de dezembro de 2007, pelo Decreto Lei nº 10.955, que marca oficialmente uma intensa mudança na educação do Estado. Tal mudança efetivou-se a partir do aproveitamento de estruturas de ociosas existentes na rede estadual de ensino e com recursos federais através do Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007.

O Programa tem por objetivo fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica através do repasse de recursos do governo federal para os estados, a fim de que invistam na modernização e expansão das redes públicas de ensino médio, integradas à educação profissional. Assim, foi possível um significativo investimento a nível estadual para reestruturação da educação profissional.

A SUPROF elabora então um Plano Estadual da Educação Profissional, que passa a ser implementado em 2008. Com o objetivo principal de implantar as bases desta política para a Educação Profissional na Bahia, o Plano Estadual destaca-se pela prioridade à necessidade de se estabelecer normas e regulamentar a atuação dos setores público e privado, instituindo as orientações gerais, criando o marco regulatório e o modelo de gestão dos recursos. O Plano tem como princípio a articulação com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos Territórios de Identidade e com suas cadeias produtivas.

Neste contexto, unidades escolares foram transformadas em Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEPs) e Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs) e unidades novas são construídas. Estes Centros Estaduais foram criados a partir do Decreto nº 11.355 de 04 de dezembro de 2008 e, atualmente, somam-se 29 Centros Territoriais e 25 Centros Estaduais de Educação, além de 104 unidades escolares ofertando educação profissional (SEC/SUPROF, 2013).

Neste Decreto, os Centros Estaduais classificam-se como unidades de porte especial, o que representa uma estruturação completa nos aspectos pedagógicos, de gestão e administração. O texto enfatiza os princípios da gestão democrática e a potencial atuação dos Conselhos Escolares, conferindo-lhes direito e dever de atuação direta na gestão dos Centros.

A estrutura administrativa dos Centros é regulamentada pela Portaria nº 8.676 de 16 de abril de 2009. De acordo com esta Portaria, compõem a gestão de cada Centro o

Diretor, Vice-Diretor Administrativo Financeiro, Vice-Diretor Técnico-Pedagógico e Vice-Diretor de Articulação com o Mundo do Trabalho, além das coordenações pedagógicas por eixos tecnológicos. São detalhadas as respectivas funções de cada quadro e maneira bastante consistente e articulada, mostra como deve se dá a efetivação da gestão junto ao Sistema de Integração Escola/Mundo do Trabalho (SEMT) e a atuação das Unidades Gestoras e das Diretorias Regionais de Ensino (DIRECs).

O processo de construção da política é orientado por princípios como a participação democrática e controle social. São criadas novas organizações como os Conselhos dos Centros, os Conselhos Escolares passam a ter maior espaço de intervenção e reativam-se outras organizações a exemplo do Fórum Estadual de Educação Profissional (FEEP), que havia sido criado em 2006, mas é reinstalado em 22 de outubro 2009, durante o Fórum Trabalho, Educação e Desenvolvimento: desafios e perspectivas (DIEESE, 2012).

Sob este princípio da participação e controle social da gestão, o FEEP é uma entidade de caráter consultivo, que reúne representações dos diversos setores da sociedade para discussão, proposição e articulação das ações. A SUPROF/SEC o define como “uma instância democrática, plural, não partidária e suprainstitucional para acompanhar as políticas públicas de Educação Profissional na Bahia e no Brasil, podendo fazer proposições que contribuam para o aperfeiçoamento desta política pública no Estado” (Idem).

Ainda no ano de 2008, o Governo da Bahia firma um convênio com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Este Convênio de nº 524/2008 intitulado Desenvolvimento Metodológico, Formação, Produção de Dados Estratégicos e de Ferramentas de Apoio à Gestão da Educação Profissional da Bahia, passa a desenvolver estudos, subsídios metodológicos, formação, capacitação e assessoria aos gestores e atores sociais.

Durante o período de dezembro de 2010 a dezembro de 2011, o DIEESE atua na assessoria ao FEEP com o objetivo de fortalecimento do Fórum e garantir a legitimidade social na política de educação profissional baiana. Neste período, são desenvolvidas quatro sessões e quatro seminários integrados, discutindo temas variados e encaminhando ações para institucionalização do Fórum e regulamentação da política de educação profissional.

De acordo com a sistematização destas sessões e seminários, feita pelo DIEESE (2012), na primeira Sessão realizada em dezembro de 2010, o seminário integrado teve como tema Trabalho, Educação e Desenvolvimento que foi debatido ao longo de dois dias,

com a metodologia de mesas temáticas que tratavam de sub-temas como a relação entre educação e desenvolvimento; controle social e participação; havendo também uma apresentação de indicadores e estatísticas referentes ao trabalho e educação no estado.

Participam desta primeira sessão representantes de instituições de educação Profissional da Bahia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, SENAC, SENAT, SENAI; representações das redes e associações de Escolas Famílias Agrícolas, AECOFABA e REFAISA; entidades sindicais, CUT, FETRAF, SINDOMÉSTICO; secretarias dos governo estadual, SEC, SECULT, SESAB; representações das DIRECs e dos Centros Estaduais de Educação Profissional; Conselho Estadual de Educação; Coordenação Estadual dos Territórios; Associação de Pais e Amigos de Excepcionais; UFBA; e Federação Indígena das Nações Pataxó e Tupinambá.

Na segunda sessão e segundo seminário discutiu-se o tema Das Dimensões Estratégicas do Desenvolvimento às Diretrizes do Plano Decenal de Educação. Os debates nas mesas temáticas estiveram em torno da participação e contribuição dos Territórios através dos Planos de Desenvolvimento, conselhos e colegiados territoriais e do Plano Plurianual Participativo do governo estadual. Já a terceira sessão tratou das Experiências e Metodologias de Levantamento de Demandas em Educação Profissional, com a apresentação das experiências do SENAI, IFBA CUT/Sindoméstico e SENAC. A quarta e última sessão agregada ao quarto seminário, apresentou a expansão da Educação Profissional na Bahia e no Brasil a partir dos Programas implementados e dos Indicadores.

A FETRAF participou de três, destes quatro momentos, sendo, junto com as representações das Escolas Famílias Agrícolas, REFAISA e AECOFABA, as entidades representantes da educação do campo. E sobre este campo político, identificaram-se nos debates do Fórum dois momentos em que aparecem elementos do debate da educação do campo. Um primeiro em que se coloca como sugestão de debates a inserção das experiências das EFAs na política de educação profissional e outro momento em que se levanta a questão da predominância da agricultura familiar no desenvolvimento da Bahia e dos Territórios, indicando ser necessário que este seja um elemento presente em toda a articulação e na implementação desta política. Contudo, estes momentos aparecem de maneira bastante pontual. Uma vez que não se identifica uma continuidade destas discussões e, assim, não há aprofundamento no decorrer das atividades.

Além dos Anais das Sessões e Seminários do Fórum Estadual da Educação Profissional – 2010 e 2011, a partir da parceria, o DIEESE são elaborados e publicados

documentos como os volumes I e II do Anuário da Educação Profissional da Bahia (2012), a publicação Educação Profissional da Bahia e os Territórios de Identidade (2012), dentre outras sistematizações importantes. Estas publicações além de subsidiarem as políticas constituem-se um instrumento para verificação das estatísticas qualitativas e quantitativas da educação profissional nestes últimos sete anos, que representa o período de sua reestruturação.

O Volume II do Anuário da Educação Profissional da Bahia, que atualiza e acrescentam dados do Volume I, os dados são divididos em cinco capítulos, a saber: 1- Indicadores do Mundo do Trabalho, 2 – Características Educacionais da População, 3 - Trabalho e Educação da População, 4 - Trabalho e Educação da População Jovem e 5 – Educação Profissional Técnica de Nível Médio subdividido em Aspectos Gerais da Bahia, Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Conjunto das Redes e, por último, na Rede Estadual.

No primeiro capítulo desta publicação, são compiladas informações como a taxa de ocupação e desocupação por setor da economia, por faixa etária, por local de domicílio, por gênero e entre negros e não-negros. Os dados apresentados permitem ainda outros recortes para analisar a situação do estado em relação ao mundo do trabalho, como por exemplo, a resistência da agricultura familiar. Isto porque, o setor agrícola ainda representa o maior número de ocupados entre a população em idade ativa (PIA – acima de 10 anos) chegando a 26%.

Os dados apresentados no segundo capítulo, sobre As Características educacionais da População, confirmam a manutenção de algumas estatísticas e indicam alguns avanços referentes à escolarização da população baiana de trabalhadores. Enquanto mantém-se o alto índice de pessoas sem instrução ou sem o ensino fundamental completo, chegando em 2010 ainda a 48% da população economicamente ativa.

Contudo, eleva-se também o percentual de jovens com idades entre 18 a 24 anos, com ensino médio e ensino superior completo, um aumento de dois pontos percentuais, entre 2005 e 2011. Com estes números, quadro síntese da escolaridade da PEA na Bahia, em 2010, desenha-se da seguinte maneira: 48% possuem ensino fundamental incompleto; 15,6% possuem ensino médio incompleto; 28,9% concluíram o ensino médio; e 7% possuem ensino superior completo.

Relacionando a escolarização ao trabalho, demonstra-se que na região metropolitana da capital do estado, a maior parte dos trabalhadores possui o ensino médio

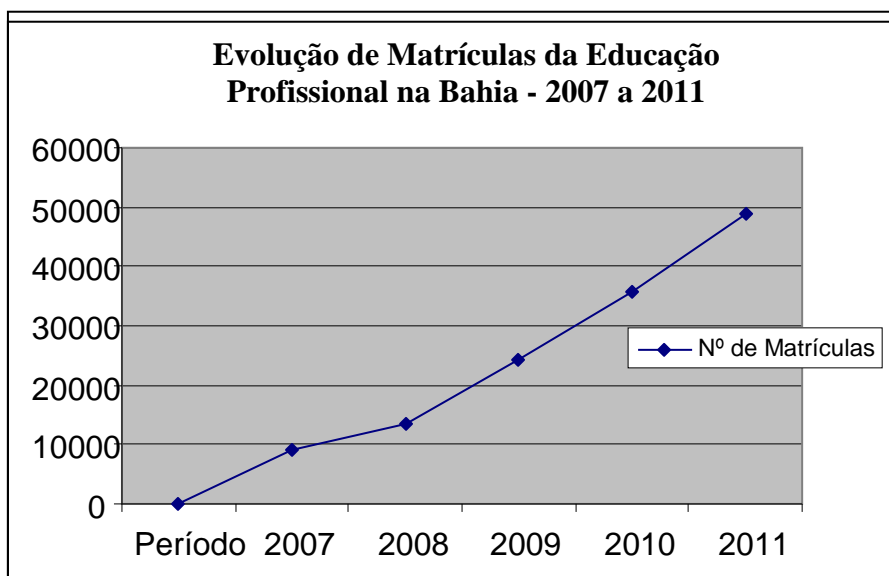
e a maioria destes trabalha no setor da indústria e comércio, estes somam 40,7% do total. Já na no interior da Bahia, onde 35,4% dos trabalhadores estão no setor agrícola, a maioria dos trabalhadores são considerados em instrução ou com ensino fundamental incompleto, chegando a 44,4% o número de ocupados neste setor com esta escolaridade.

Outro destaque deve-se ao fato de que, enquanto os empregos formais da maioria dos setores da economia estão entre os que possuem ensino médio ou superior completo, na agricultura 58,8% dos trabalhos formais ainda estão entre os que possuem nenhuma ou pouca instrução. E, considerando, que as estatísticas também ratificam a relação entre a escolaridade e a renda familiar, mostrando que os valores de rendimentos mais baixos estão entre os menos escolarizados, sinaliza-se para o ciclo de contradições em que vive o trabalhador do campo e para a demanda por escolarização e formação.

A síntese da escolaridade dos trabalhadores na agropecuária, florestais e da pesca, referentes a 2010, mostra que 8,2% destes são considerados sem instrução, 62,8% não o concluíram ensino fundamental, 10,1% possuem ensino fundamental completo, 6% se encontram com ensino médio incompleto, 12,4% concluíram o ensino médio, 0,1% estão com o ensino superior incompleto e 0,4% possuem ensino superior completo.

A reestruturação da educação profissional na Bahia é percebida nos dados referentes às matrículas e a expansão da estrutura física da rede estadual, conforme Figura 01:

Figura 01

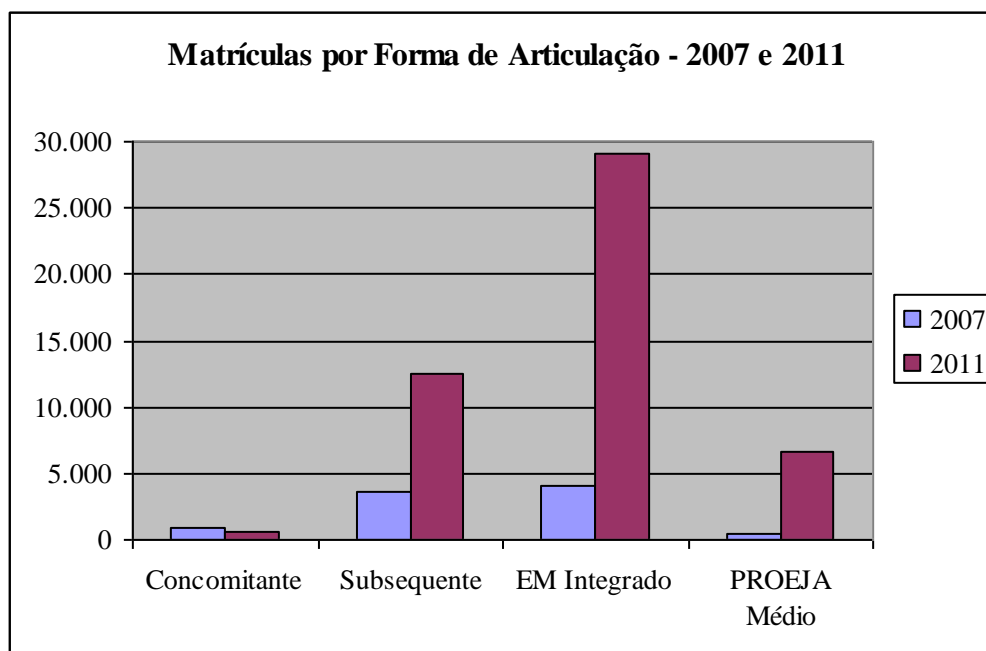


Adaptado de: DIEESE (2012)

Estes números referentes à rede estadual mostram o significativo aumento na inclusão da população no sistema público de educação profissional. Estes números, junto com o aumento do número de estabelecimentos conferem à rede baiana, a posição de terceiro lugar no Brasil em número de matrículas, segundo as estatísticas apresentadas pelo DIEESE (2012). A rede estadual comporta 71,1% dos números de estabelecimentos e 62% das matrículas. O segundo maior percentual de matrículas pertence à rede federal de ensino profissional, que agrega 21,4%, e o segundo maior percentual de estabelecimentos na Bahia pertence à rede privada, com 16,3% das instituições.

A educação profissional na Bahia se organiza em seis diferentes formas de articulação, quais sejam: EPI – Educação Profissional Integrada ou Ensino Médio Integrado; PROEJA Médio – Ensino Médio na modalidade EJA integrada à formação técnica; PROSUB – _subsequente que consiste na formação técnica para os concluintes do Ensino Médio; Concomitante que é a formação técnica concomitante ao Ensino Médio na mesma instituição ou em outra diferente; PROEJA Médio e PROEJA Fundamental em regime de Alternância; e PROEJA Fundamental que é a oferta do ensino fundamental na modalidade EJA integrada à educação profissional.

Figura 02



Adaptado de: DIEESE (2012)

Este quadro ilustra a evolução significativa das matrículas nas formas integradas de articulação. Esta evolução condiz com as políticas nacionais e federais de aumento do

ensino integrado entre a educação básica e o ensino profissional. O aumento da forma integrada do ensino médio chega a 86% no período entre 2007 a 2011.

A evolução da forma de integração entre o ensino médio da modalidade EJA ao ensino técnico, que segundo o DIEESE (2012) acentua-se entre os anos de 2010 e 2011, e representa o maior salto entre as formas de articulação, chegando 93% de aumento no período analisado. Este investimento responde a outra estatística levantada que diz respeito ao grande número de trabalhadores, com idade entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino médio.

Embora, segundo o diagnóstico apresentado no Anuário, as demandas sejam muito grandes pela elevação de escolaridade de jovens e adultos trabalhadores, dado que a maior parte da população economicamente ativa não possui o ensino fundamental completo, os cursos na forma PROEJA ainda não representam o necessário para uma formação qualificada destes trabalhadores.

Assim como apresentou Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), estas ações ainda possuem um formato aligeirado, com fortes resquícios das políticas compensatórias e assistencialistas de décadas anteriores. O PROEJA Médio oferece cursos que dura em média dois anos e meio e o PROEJA Fundamental tem duração média de dois anos. Enquanto na modalidade regular, o ensino médio integrado tem duração de quatro anos, por exemplo. Este encurtamento do tempo formativo confere a estes programas um caráter reducionista e aligeirado característico das campanhas de minimização dos índices de baixa escolaridade. E, ainda de acordo com os autores, acentuam a dualidade uma vez que precarizam a formação dos trabalhadores.

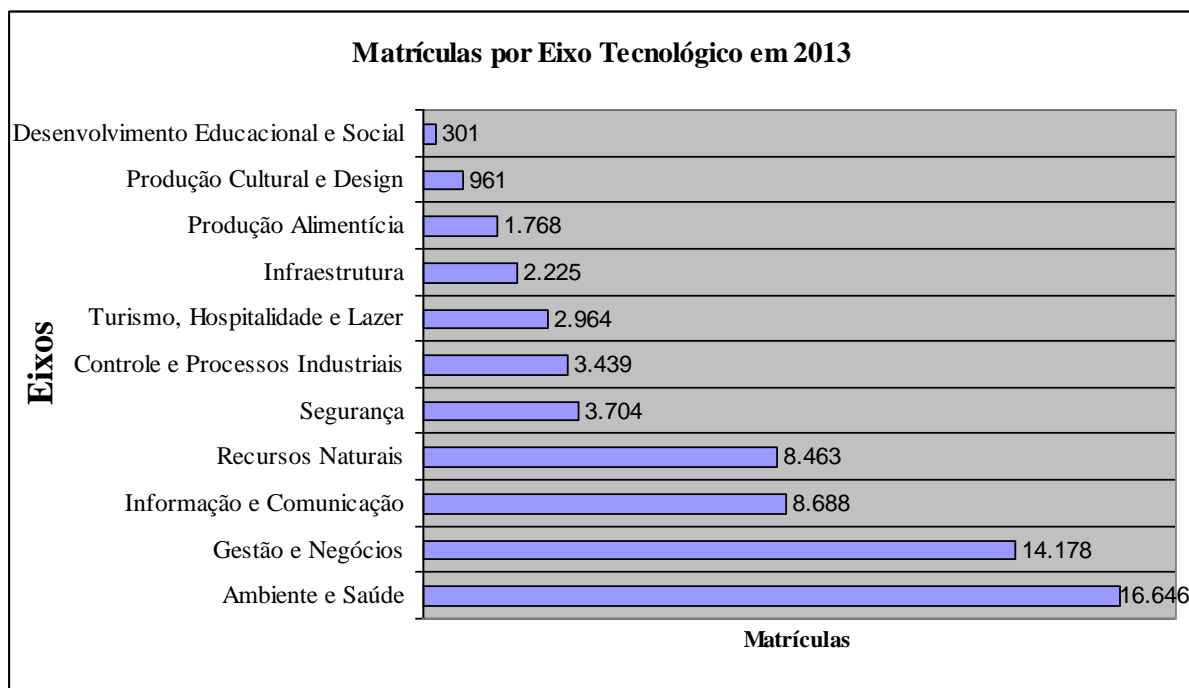
Por ser uma política recente, o PROEJA Médio e Fundamental em regime de alternância ainda não produziram estatísticas. Este formato visa o atendimento aos grupos de trabalhadores que, pelas especificidades de seu trabalho, não podem frequentar sequencialmente às aulas. Nestes grupos se encontram os trabalhadores rurais e agricultores familiares e nas experiências com este formato encontra-se o PROEJA CAMPO com Pedagogia da Alternância, que é desenvolvido em parceria com a FETRAF BA.

Destaca-se que as mudanças não são apenas quantitativas, há, por exemplo, uma perceptível preocupação em atender às diferentes realidades socioeconômicas e ambientais da Bahia. O processo pelo qual são levantadas as diferentes demandas e analisadas as

diferentes realidades também se destaca pela abertura e participação popular, a partir da escuta e da intervenção ativa dos conselhos representativos e colegiados territoriais.

Assim, os cursos são criados a partir dos arranjos sócio-produtivos locais, a fim de que seus concluintes tenham maior possibilidade de inserção no mundo do trabalho e são divididos por Eixos Tecnológicos.

Figura 03



Adaptado de: DIEESE (2012)

Esta escuta e o trabalho de levantamento estatístico sobre cada Território orientam a expansão da educação profissional no intuito de atender às demandas de maneira qualificada. Este é o desafio enfrentado na consolidação da educação profissional baiana, quando se coloca como objetivos contemplar as especificidades socioeconômicas e ambientais dos Territórios e formar de maneira qualificada estes trabalhadores. (SUPOF/SEC, 2013)

A formação profissional de jovens e trabalhadores para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental da Bahia passa a ser também um princípio para a política, com a justificativa da “inserção social e cidadã no mundo do trabalho” a fim de que estes trabalhadores formados contribuam para o desenvolvimento da Bahia.

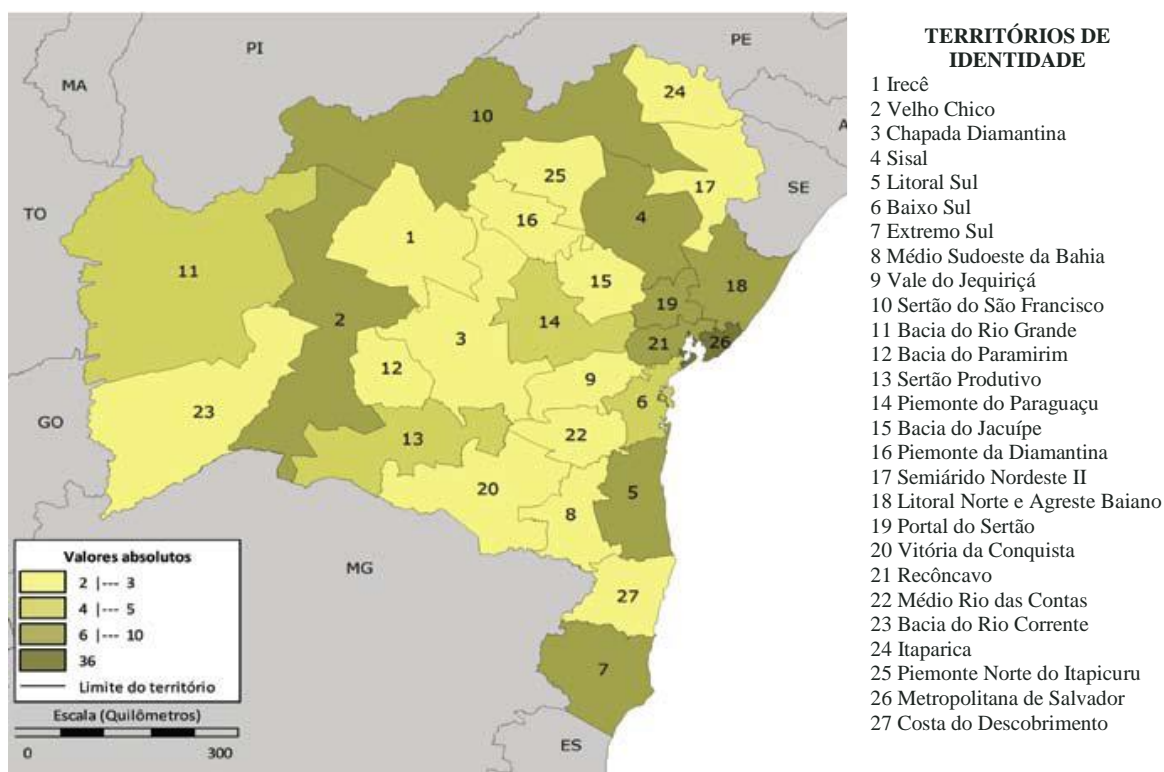
A partir deste princípio, a oferta de cursos ocorre de acordo com as necessidades por qualificação e formação profissional nos Territórios de Identidade, constituindo o processo denominado pela SEC/SUPROF de “territorialização da Educação Profissional”

como uma estratégia de interiorização e inclusão dos estudantes e trabalhadores e faz parte da política de divisão territorial e do atendimento às demandas do Plano Plurianual Participativo do Governo Estadual.

Assim, enquanto em 2007 quatorze Territórios possuíam Centros de Educação Profissional, em 2011 conta-se com a implantação dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional pelos 27 Territórios da Bahia, de maneira proporcional ao contingente populacional, às lacunas de escolarização, potencial produtivo e arranjos produtivos locais.

Com isto, a equação entre a oferta e a procura encontra-se razoavelmente equilibrada, de modo que apenas o eixo tecnológico Ambiente e Saúde apresenta um número de matrículas significativamente superior ao número de vagas, sendo a diferença percentual entre matrículas e vagas de 3,5% (33,5% de matrículas e 30% das vagas).

Figura 04
Número de Estabelecimentos da Rede Estadual da Educação Profissional Técnica de Nível Médio



Fonte: DIEESE (2012)

Desta forma, a região metropolitana que agrega 11 Centros Estaduais e um Centro Territorial, comporta o maior número de estabelecimentos por Território, seguido dos Territórios Litoral Sul, Sertão produtivo, Sisal e Piemonte do Paraguaçu.

E os dados que cruzam as informações da educação profissional e dos Territórios estão compilados em uma publicação de 2012, também feita em parceria com DIEESE, que apresenta dados referentes à demografia, indicadores socioeconômicos, atividade econômica, trabalho e rendimento, educação básica e educação profissional técnica de nível médio.

O Território do Sisal, onde se localiza o Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, possui mais um Centro Estadual, localizado em Santa Luz, o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo II, e o Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal, no município de Serrinha.

O Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido foi criado em 2009, no município de São Domingos, a partir da estrutura Colégio Estadual Luiz de Camões. Este Centro abrange seu atendimento a dez municípios dos Territórios do Sisal e Bacia do Jacuípe: São Domingos, Valente, Retirolândia, Santa Luz e Conceição do Coité no Território do Sisal e no Território Bacia do Jacuípe, os municípios de Gavião, Nova Fátima, Riachão do Jacuípe, São José e Capela de Alto Alegre.

Os cursos ofertados neste Centro, até 2013, são Enfermagem, Informática, Meio Ambiente, Análises Clínicas, Agroecologia, Agroindústria, Zootecnia e Agropecuária, divididos entre formas de articulação Ensino Médio Integrado, PROSUB – Subsequente e PROEJA Médio.

A primeira experiência de PROEJA Médio em alternância foi o PROEJA CAMPO e pelas limitações estruturais do CEEP Semiárido, as aulas deste curso aconteceram inicialmente na Escola Família Agrícola de Valente – BA. Isto porque, o espaço deveria comportar uma estrutura de alojamento, já que a turma de estudantes desta experiência era composta por jovens e adultos oriundos de quatorze diferentes Territórios da Bahia.

Esta diversidade de territórios representados confere à turma o caráter heterogêneo nos variados aspectos: culturais, físico-geográficos, econômicos, políticos e sociais. O ponto em comum entre estudantes é a vinculação com os sindicatos de trabalhadores da agricultura familiar de base da FETRAF BA, porém, como as próprias

atuações destes sujeitos nestas instituições são diferenciadas, o perfil de atuação e militância da turma também é diversificado.

2.4.1 Princípios e Diretrizes da Educação Profissional no Âmbito Estadual

Como visto, a SUPROF/SEC BA é criada em meio ao projeto de expansão e reestruturação da educação profissional no Brasil e, especialmente, na Bahia. Para tanto, um conjunto de ações e inovações são implementadas ao longo desta última década. Ações estas que envolvem desde ao investimento em infraestrutura, à discussão e estabelecimento de princípios e diretrizes pedagógicas, a fim de repensar a formação docente, processos metodológicos e currículo.

São elencados como princípios orientadores a formação integral, a Pedagogia do Trabalho e o trabalho como princípio educativo. Como diretrizes, apontam que a educação profissional deve ser vinculada ao desenvolvimento sócio-econômico-ambiental; formar cidadãos trabalhadores e sujeitos de direitos visando sua inserção cidadã no mundo do trabalho; ser construída na escola pública a partir da participação e controle social.

É notória a intencionalidade da integração, da superação da dicotomia entre teoria e prática e o esforço pela construção coletiva de uma proposta metodológica e curricular que atenda aos princípios da formação integral e da articulação entre educação básica e profissional.

A formação integral é entendida pela SUPROF/SEC como a articulação entre teoria e prática, ciência, tecnologia e sociedade, e os conhecimentos acadêmicos e os construídos na vida e no trabalho. Com a perspectiva de levar o estudante à compreensão do mundo do trabalho em geral e dos aspectos relacionados com as ocupações específicas, apropriação das ferramentas e práticas básicas das ocupações. Esta concepção encontra-se coerente do ponto de vista teórico com a educação de base politécnica.

Já nos objetivos destes princípios e diretrizes, a SUPROF traz a intenção de ampliar o acesso à educação integral, de “inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes, à cultura e ao trabalho” (SUPROF/SEC, 2013, p.5). E é ratificada ao longo deste documento a necessidade da articulação entre conhecimento científico e conhecimento para e sobre o trabalho, trazendo que as Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens funcionarão como a base científica para o aprendizado das tecnologias.

Para tanto, a organização curricular estrutura-se a partir da Base Nacional Comum (disciplinas das áreas de conhecimento Linguagens, Ciências Exatas e Naturais e Ciências Humanas) e a Formação Técnica Específica (disciplinas de caráter técnico, específicas para cada curso), mediada pela Formação Técnica Geral (disciplinas fundamentais para a compreensão e atuação no mundo do trabalho).

Esta divisão é apresentada como alternativa na implementação da formação integral. Porém, como levanta Frigotto *et al* Ramos (2012) enquanto houver a separação entre formação geral e formação específica, não existe, na prática, a formação integral. Estes autores, que analisam a questão no âmbito da política nacional, atribuem este limite, dentre outros fatores, à manutenção das bases legais e orientações gerais, a exemplo da LDB de 1996.

Ainda de acordo com estes autores, a renovação dos princípios e diretrizes é limitada pela coexistência de leis e teorias pedagógicas conservadoras e progressistas e, neste sentido, fica condicionada a uma renovação também destas bases legais para que a política de educação integral seja coerente e eficaz.

Outro elemento colocado como fundamento dos princípios e diretrizes é a Pedagogia do Trabalho. Na síntese publicada, esta Pedagogia tem como bases: a educação profissional como possibilidade de formação e integral; o trabalho como princípio educativo; a indissociabilidade entre educação básica e profissional; a articulação teoria e prática com ênfase em situações concretas do trabalho.

Sobre o trabalho como princípio educativo, é colocado que este é o fundamento da formação para o trabalho de maneira que o estudante tenha conhecimento pleno e intervenha no mundo do trabalho. E ao apresentar a metodologia, defende-se que este princípio deve se materializar a partir da interligação entre Educação, Trabalho e Desenvolvimento, tendo a ciência, a tecnologia e a sociedade como mediadores desta interligação. E no espaço escolar, a interligação entre Escola, Sociedade e Mundo do Trabalho, mediados pela orientação, certificação e estágio.

Em relação à articulação teoria e prática a partir de situações concretas, a SUPROF assume como desafio no planejamento pedagógico e curricular, que esta articulação a partir do trabalho se dê para além das simulações e que representem de fato o conhecimento sobre a realidade do trabalho. Este é um desafio posto exclusivamente para o estágio.

Vale trazer o que Frigotto (2005) e Ciavatta (2012) apresentam ao chamar atenção para que o trabalho como princípio educativo não seja reduzido à técnica ou procedimento didático. O trabalho como princípio educativo fundamenta-se na compreensão ampla de trabalho, para além da dimensão produtiva, mas essencialmente enquanto condição existencial do ser humano. Desta forma, este princípio deve permear não só a educação profissional como a educação básica, não se reduzindo à abordagem praticista, mas indo além, a partir da compreensão crítica da realidade do trabalho. Neste aporte, não se trata apenas de formar para uma prática, a partir do exercício prático e estritamente mecânico.

Ainda sobre os desafios, o documento apresenta a escolha dos conteúdos e metodologias apropriados e acertados a partir das ciências humanas, naturais e linguagens para que dêem conta do conhecimento da realidade em geral e forneça as bases de formação para o mundo do trabalho. Traz-se ainda o desafio de consolidar o “Território, a História e a Cultura” como a base para contextualização destes conteúdos.

Entretanto, mesmo diante das inovações e perceptível preocupação com a renovação e superação da perspectiva profissionalizante imediatista e exclusivamente mercadológica, com nítido esforço para uma formação qualificada do trabalhador, também nota-se uma mescla das influências das teorias e perspectiva de formação profissional de décadas anteriores na história brasileira.

Consoante com a política de Estado e com a política de educação profissional brasileira, ainda existem fortes elementos do ensino profissionalizante atrelado à demanda de empregos. É visível, por exemplo, que a definição de cursos dá-se a partir das demandas do “desenvolvimento socioeconômico ambiental” e articulado ao sistema público de emprego. Isto sinaliza, como trouxe Frigotto (2012), uma preocupação excessiva com o aspecto produtivo e quando trata do aspecto social, tratam de forma assistencialista com base na inclusão.

Terminologias e expressões como inclusão, participação cidadã, controle social, sujeitos de direitos, bastantes presentes nos princípios e diretrizes ligam-se diretamente à retomada neoliberal da década de 1990, com base da perspectiva esvaziada de democracia que se esgota na participação e na inclusão, mas que não garante o protagonismo. Integrando as várias teorias neoliberais da falsa liberdade e dos “falsos” direitos (BATISTA, 2011).

Além disso, Kuenzer (2006) afirma que “no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do

processo de acumulação” (KUENZER, 2006, p. 881). Da mesma maneira que o capital gera as lacunas da exclusão, cria mecanismos de inclusão limitados ou subordinados, sendo a exclusão e a inclusão “duas faces da mesma moeda”.

Outro ponto a ser destacado é o que Ramos (2005) trouxe ao analisar as políticas de educação profissional nos anos 2000, sobre o limite ainda persistente da divisão entre formação geral e formação técnica dentro da formação integral. Acrescentando-se ainda a divisão do estágio como momento quase exclusivo de vivência concreta com o trabalho. Em um aporte do trabalho como princípio orientador e da integração do conhecimento, não cabe à divisão entre formação geral e específica e nem um momento único, com tempo estipulado, para vivência no trabalho. Esta articulação deve se dá durante todo o percurso formativo.

Na própria publicação que apresenta os princípios e diretrizes demonstra a contradição e a dificuldade de articular os valores que apresentam no documento como basilares – solidariedade, trabalho coletivo, transformação social, cultura de paz – e os valores postos pelo mercado capitalista – competitividade, meritocracia, empreendedorismo individual. Esta limitação que a SUPROF coloca como desafio, evidencia a justaposição dos ideais progressistas e de renovação com o atrelamento às imposições capitalistas sob via do “mercado” e do Estado.

Destaca-se ainda a priorização da preparação de sujeitos para serem inseridos no mundo do trabalho. Nesta prioridade dada à formação como preparação para este ingresso, dá-se o detrimento daqueles que já se encontram no mundo do trabalho mesmo que produtivo e explorado, que são os jovens e adultos trabalhadores.

Com base nesta análise dos princípios e diretrizes, nota-se a presença de elementos que apontam para a intenção de renovação, que, no entanto, restringem-se timidamente aos aspectos metodológicos e curriculares e sem significativas transformações no que tange à mudança filosófica e ideológica na perspectiva dos trabalhadores, apontando para sua emancipação.

Contudo, Kuenzer (2010) evidencia que a superação da dualidade estrutural da sociedade que separa educação do trabalho, teoria da prática, não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela contradição capital e trabalho. A educação dualista é estratégica para a manutenção da divisão entre classe que detém os meios de produção e classe explorada que vive do trabalho. Neste sentido, a superação plena desta dualidade só se efetivará com a superação do modo capitalista de produção.

CAPÍTULO 3 – DO PROJETO SEMEAR AO PROEJA CAMPO: CONTEXTOS, LIMITES E AVANÇOS

A partir da análise da educação profissional ao longo da história e com a contribuição de teóricos que identificaram suas concepções e os fundamentos nos períodos analisados, percebe-se o atrelamento da educação profissional às demandas e aos interesses do capitalismo. O seu surgimento oficial, não coincidentemente, dá-se a partir da intensificação do modo capitalista de produção, com a industrialização e sua forte demanda por qualificação técnica. Profissionalizar os trabalhadores, neste sentido, está ligado a subordiná-los à lógica do emprego.

A partir disso e relacionando ao modo como se deu e como se dá atualmente a ofensiva capitalista no campo brasileiro, nota-se que o desenvolvimento e a expansão da agricultura capitalista se consolidam mediante a tentativa de extinção do modelo produtivo e de vida da agricultura familiar. Isto, porque se constituem modelos antagônicos de desenvolvimento.

Enquanto a agricultura capitalista considera apenas o potencial produtivo mercadológico, baseado na máxima exploração do meio ambiente e na padronização dos produtos, impondo um ritmo industrial produtivista na agricultura, causando inúmeras e devastadoras consequências; O modo de vida e de produção da agricultura familiar representa a oposição a este modelo, com formas de trabalho e produção diferenciadas, com foco na permanência e na vida no campo, na valorização e diversificação da produção e fundamentalmente, em um projeto de sociedade contra hegemônico (ALENTEJANO, 2012).

No Brasil, a intensificação da formação de mão de obra na área agropecuária acontece justamente no período do atrelamento da agricultura à indústria e com a chamada “Revolução Verde”, no período pós Segunda Guerra Mundial. Período em que se pretendia disseminar o modelo de modernização da agricultura, através da intensa mecanização agrícola, utilização de insumos químicos e da máxima exploração do meio ambiente. Demandava-se, então, pela formação de técnicos, extensionistas rurais e outros profissionais da área, no intuito de fortalecer e apregoar este modelo produtivo. Esta disseminação penetra, inclusive, os espaços da agricultura de base familiar, deixando consequências como a defesa de elementos oriundos do paradigma modernizante e práticas destrutivas de produção.

Desta forma, a educação profissional do campo que contempla os princípios dos trabalhadores da agricultura familiar, não cabe dentro de um modelo subordinado às imposições do “mercado de trabalho” capitalista. A profissionalização na perspectiva da qualificação de mão de obra para o capital é contra a lógica da resistência do modo de vida da agricultura familiar.

Neste aporte, a implementação de uma experiência que tem por base o fortalecimento do desenvolvimento alternativo para o campo brasileiro e para valorização da agricultura familiar, teoricamente, representa o rompimento com a essência mercadológica da educação profissional.

A educação profissional na modalidade da educação de jovens e adultos é adotada pela FETRAF BA como estratégia de ação para qualificação do trabalho na agricultura familiar a partir do fortalecimento e valorização deste modelo, garantindo também a reparação do déficit da escolarização dos/as trabalhadores/as do campo. A Federação resume este objetivo no ideal de “profissionalização” da agricultura familiar, disto emerge a necessidade de problematização da concepção de profissionalização ou educação profissional desenvolvida pela entidade.

Ao longo dos dez anos de existência (2004-2014), a FETRAF BA desenvolveu projetos de elevação de escolaridade integrada ao ensino profissional. As primeiras experiências foram de elevação ao ensino fundamental e posteriormente ao ensino médio com formação técnica em agropecuária. Todas as experiências são respaldadas pelo Projeto Político Pedagógico que apresenta a proposta educativa como estratégica para o desenvolvimento da agricultura familiar e fortalecimento do seu movimento sindical.

O PROEJA Campo com Pedagogia da Alternância, experiência aqui analisada, consiste numa proposta pedagógica de elevação de escolaridade ao Ensino Médio com formação técnica em Agropecuária e ênfase em desenvolvimento sustentável e solidário da agricultura familiar, para jovens e adultos do campo. A proposta foi elaborada pela FETRAF BA em parceria com a SUPROF/SEC BA.

O Projeto Base do PROEJA Campo traz os princípios filosóficos e metodológicos do Projeto Político Pedagógico da FETRAF BA. Dentre os quais se destaca a valorização dos saberes populares e das práticas da agricultura familiar; a produção do conhecimento em espaços e contextos variados, para além da sala de aula; flexibilidade curricular e organização por eixos temáticos orientadores do percurso formativo.

A orientação curricular baseia-se em eixos temáticos orientadores, estabelecidos a partir da escuta dos agricultores familiares em diversos momentos como assembleias, formações e congressos, sistematizados no Projeto Político Pedagógico da FETRAF. Assim, os conhecimentos priorizados deveriam se ligar a estes eixos, a partir de suas problemáticas e de questões levantadas pela turma. A partir do trabalho com eixos, esta proposta apresenta uma tentativa de rompimento com a segmentação do conhecimento e experimentação da interdisciplinaridade.

Posto isso, o estudo da experiência do PROEJA Campo tem por base analisar quais são os pressupostos e fundamentos de uma educação profissional do campo que contribua para a contestação da lógica capitalista na agricultura e que rompa com a subordinação e com as imposições desta lógica. Para tanto, faz imprescindível a análise da concepção de trabalho da FETRAF BA, para que se compreenda o perfil de trabalhador que se pretende formar.

Esta análise possibilita a delimitação de quais os fundamentos e concepções necessários à formação e educação profissional consoante a tal concepção de trabalho e ao perfil de trabalhador almejado. Sob estas bases seguirá análise, a fim de identificar os elementos que coadunam ou não com os princípios da formação destes trabalhadores e se contribuem para a manutenção da educação profissional dualista atrelada ao “mercado” ou para contestação da lógica capitalista no ensino profissional e no campo como um todo.

3.1 Os Limites Políticos e Conjunturais na Construção do Projeto De Educação da FETRAF BA

A história da construção da FETRAF BA coincide com a história de construção de seu projeto formativo para os trabalhadores do campo. Isto porque, a entidade surge em meio a um amplo processo de discussão sobre o projeto político pedagógico orientador para os rumos do sindicalismo rural na Bahia.

Entretanto, os princípios orientadores desta Federação têm sua gênese nos debates para a construção do “novo sindicalismo”⁷, no fim dos anos 1970, como apresenta a FETRAF em seu histórico. Somado a estes princípios, as bases para o que chamam de

⁷ Segundo Favaretto (2006) a expressão “novo sindicalismo” serviu para nomear o movimento efervescente de retomada das lutas e da mobilização social em pleno contexto de ditadura, questionando a tradição sindical anterior e caracterizando-se pela emergência de lideranças fortes e de experiências inovadoras e, ainda, a explosão no número de trabalhadores filiados. Antunes (1995) também debruça sobre este processo e Hobsbawm (1989) analisou o fenômeno semelhante na Inglaterra.

renovação do sindicalismo rural na Bahia, são frutos também da conjuntura gerada pelas mudanças acontecidas a partir da globalização da economia, que por sua vez, provocam inúmeras transformações no mundo do trabalho rural.

Neste período de intensas transformações características da década de 1990, instaura-se uma crise do movimento sindical rural tradicional. Segundo a FETRAF, o modelo tradicional baseado “em práticas e políticas conservadoras e assistencialistas” não contempla as demandas e a diversidade dos agricultores familiares e gera uma ineficiência de articulação e mobilização que se tornam mais evidentes. Disto emerge uma forte mobilização para romper com este modelo tradicional, objetivando ideais como autonomia e uma renovação de concepções de práticas do sindicalismo no meio rural.

Inicialmente, o grupo que pautava pela condução do sindicalismo rural específico da agricultura familiar, o Movimento da Agricultura Familiar ou “Os Rurais da CUT”, estabelecem parcerias com diversos movimentos, ONG’s e Pastorais que atuam no meio rural baiano, debatendo sobre variados temas relacionados com a agricultura familiar: políticas públicas, formação e capacitação, agroecologia, segurança alimentar, relações de gênero, dentre outras temáticas (FETRAF BA, 2006).

Esta articulação se fortalece com o Encontro Estadual de Agricultura Familiar (nota), que aconteceu entre os dias 16 e 18 de outubro de 2001, em Salvador BA, reunindo mais de 1.500 agricultores/as familiares de várias regiões do Estado. O principal encaminhamento do Encontro foi a criação e do Fórum em Defesa da Agricultura Familiar da Bahia, aglutinando Sindicatos, Associações, Cooperativas, ONG’s, Pastorais e outras entidades de apoio. Para a FETRAF BA, esta deliberação demonstra “a intencionalidade política de fortalecer o projeto coletivo referenciado na Agricultura Familiar na Bahia” (Idem).

Neste contexto, o Fórum se constitui como espaço de articulação política e diálogo entre trabalhadores rurais, através suas entidades representativas, e organizações não governamentais e entidades ligadas ao campo baiano. E um dos principais objetivos debatidos é a proposição e “identificação de experiências organizativas e produtivas capazes de se tornarem referências para as políticas públicas, tendo como diretriz o Desenvolvimento Sustentável e Solidário”.

Para a FETRAF BA, este foi um momento de intenso debate sobre a intervenção dos movimentos organizados na implementação de ações que pautassem o desenvolvimento para o campo em contraposição ao modelo capitalista que “penetra” os

espaços da agricultura familiar. E para isso, era necessário atuar tanto no aspecto da organização produtiva, como na formação dos trabalhadores para que se fortalecessem os ideais de luta enquanto classe.

A partir desses princípios e ideais, foram realizadas diversas mobilizações (encontros regionais e seminários estaduais de trabalhadores/as e dirigentes de ONG's) no intuito de assumir a responsabilidade de viabilizar a estruturação da FETRAF – BA. Esses eventos aglutinaram representantes dos STR's ideologicamente afinados com o Movimento da Agricultura Familiar da Bahia, grupos de produção e de mulheres, Associações, Cooperativas e grande quantidade de jovens agricultores/as familiares.

Assim, em 2002 foram realizados dois seminários com o intuito de fortalecer os objetivos do Fórum, de onde se encaminharam atividades como um grande evento a ser realizado em 2003 e outras mobilizações dos trabalhadores/as da agricultura familiar de várias regiões, para discussão e consolidação do projeto de criação de uma nova Federação de Trabalhadores Rurais, a FETRAF – BA.

Esse conjunto de mobilizações culminou na realização do Congresso da Agricultura Familiar da Bahia, nos dias de 14 a 16 de abril de 2004, com a participação de cerca de 1.800 participantes, sendo 747 delegados/as de mais de 100 Sindicatos de Trabalhadores Rurais e 400 agricultores familiares ligados a Associações, Cooperativas e Grupos de Produção de outros 50 municípios. Neste evento, foi decidido, por aclamação, criar a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Bahia

A FETRAF - BA nasce da força e da liderança dos principais Sindicatos da Bahia. Nasce da vontade de se construir uma nova prática organizativa para a agricultura familiar na Bahia. Nasce das experiências e apoio de diversas Organizações Não Governamentais. Nasce consciente de que o grande desafio é lutar para levar o desenvolvimento para 40% da população da Bahia que vive no campo e em pequenas cidades do interior do Estado (FETRAF BA, 2004).

Com estes ideais de renovação, autonomia e protagonismo de sua base, a FETRAF BA elenca quatro princípios de organização, a saber: a ação articulada dos Sindicatos com os outros atores que atuam no campo (ONG's, associações, cooperativas, etc.); a consolidação do sindicato enquanto ator social que possa sintetizar as diversas estratégias de trabalho, empreendendo um processo de diálogo com os outros agentes, coordenando a ação e a direção, tanto ao nível local e regional quanto ao Estadual; a implantação de ações que, partindo do nível local (comunidade) e se expandindo regional, estadual e

nacionalmente, criem impactos efetivos no âmbito da renda individual e coletiva, no âmbito social (saúde, educação, nutrição) e cultural, no âmbito da ampliação dos direitos de cidadania; no âmbito da sustentabilidade econômica e ambiental; e a construção de uma sociedade justa, onde as desigualdades sejam combatidas diuturnamente, construindo uma cultura política fraterna e solidária que se dissemine por instituições e indivíduos, fazendo realidade o sonho de que “um outro mundo é possível”.

Além destes, é recorrente nos documentos e sistematizações produzidos neste período, o respeito e atenção constantes ao contexto socioeconômico e às especificidades locais e regionais da agricultura familiar. Para cumprimento destes princípios, a entidade coloca como desafio criação de mecanismos de diálogo junto à rede de entidades parceiras que, segundo a FETRAF BA, muitas vezes trabalham com ações provenientes demandas pontuais e produzem impactos locais e regionais, mas “não estabelecem um diálogo efetivo com a estratégia mais geral de transformação”. Diante disto, espera-se que o sindicato atue como elo entre estas organizações com ações isoladas, de modo a preencher as lacunas existentes em torno do trabalho coletivo.

E diante de desafios como este, são lançadas as linhas de ação do movimento sindical da agricultura familiar: a organização sindical, o desenvolvimento rural, a integração de políticas públicas e a formação de novas lideranças.

A organização sindical e integração de políticas públicas constituem uma estratégia de fortalecimento político e institucional da entidade. Na linha da organização, a FETRAF BA intenciona propiciar mudanças profundas nos sindicatos, especialmente a partir do fortalecimento do potencial de mobilização e de articulação de parcerias. E para fortalecimento institucional, evidencia-se à aproximação com o poder público para consolidação de parcerias, disputa de investimentos tanto no setor produtivo como na garantia de infraestrutura e condições materiais necessárias à vida digna no campo.

Ao apresentar a linha do desenvolvimento rural, ratifica-se a visão da FETRAF BA em relação à importância de promover o desenvolvimento econômico da agricultura familiar, entretanto, recorrentemente, afirma-se tratar de um desenvolvimento alternativo ao modelo capitalista e contrapondo a “visão da agricultura familiar apenas como fornecedora de matéria prima”. Assim propõe-se o desenvolvimento rural com base na organização de sistemas cooperativos de trabalho e produção, de agroindustrialização e de comercialização com base no comércio justo e solidário.

A formação de novas lideranças liga-se ao poder de intervenção que acredita-se ser fortalecido a partir da formação de gestores da agricultura familiar. Nesta linha, aparecem sintetizados os elementos que se tornarão basilares para a proposição das ações de formação e que apontam para a concepção de educação defendida pela Federação. Pretende-se atuar na “formação de novas lideranças e gestores da agricultura familiar propositivos, críticos e executores de programas e políticas de desenvolvimento sustentável e solidário para a agricultura familiar”.

A partir da análise dos princípios e das linhas de atuação definidos pela FETRAF, identifica-se duas grandes frentes de ação: uma ligada à organização produtiva que dê autonomia aos agricultores familiares para gerirem sua produção de forma organizada e cooperada para que se libertem das imposições mercadológicas e saiam da condição de meros fornecedores de matéria prima; a outra frente de atuação é formação dos trabalhadores para protagonizarem este modelo alternativo de desenvolvimento.

Para contemplação do que a FETRAF entende por reorganização produtiva, propõe-se aos agricultores familiares, através da organização e trabalho coletivo, dominarem as cadeias produtivas de forma completa. De modo que além de reafirmarem suas práticas de manejo produtivo, também possam gerir o modo de comercialização de seus produtos. Neste sentido, além do necessário aumento de renda e da agregação de valor da produção, o controle da cadeia produtiva deve primar pela valorização do conhecimento dos/as agricultores/as familiares, a diversificação produtiva, a geração de inovações tecnológicas sustentáveis e o estabelecimento de relações solidárias.

Além disso, a FETRAF – BA enfatiza, desde sua criação, a necessidade de implementar processos formativos continuados, tendo como um dos seus pressupostos oferecer elementos para que os agricultores reflitam criticamente a sua realidade para, a partir dela, buscarem a construção de práticas organizativas que possibilitem um processo de mudança social, gerando assim referenciais de desenvolvimento sustentável e solidário a partir dos princípios da agricultura familiar.

É nesta defesa pelo processo formativo continuado que o projeto político pedagógico da entidade se consolida como uma das principais ferramentas de construção desta Federação. Isto porque, a orientação político-pedagógica da formação representa o principal meio para compreensão da realidade social, política e econômica, assim como também para pensar novas dinâmicas e espaços organizativos para o movimento sindical.

E este projeto político pedagógico é construído concomitante à constituição do Movimento da Agricultura Familiar e da criação da nova Federação. Desta forma, ele expressa organicamente os princípios e fundamentos desta nova orientação de organização sindical. Assim, torna-se também referência para projeto nacional da CUT para a Agricultura Familiar, como afirma FETRAF BA, “o movimento da Agricultura Familiar e o Semear se consolidam como interlocutores privilegiados do projeto nacional da CUT para Agricultura Familiar, contribuindo na estratégia de intervenção e na reorganização sindical da agricultura familiar da Bahia”⁸.

O Projeto Político Pedagógico que, é então intitulado Projeto Semear, é fruto do debate junto às comunidades, associações, cooperativas e sindicatos e, apesar de ter uma versão mais completa sistematizada em 2006, a versão considerada piloto nasce ainda no final dos anos 90.

O Projeto Semear Bahia tem origem numa versão piloto, executada de 1998 a 2000 pela CUT em parceria com a FASE, tendo como eixos Trabalho, Educação, Desenvolvimento Sustentável e Solidário, Ação Anti-Discriminatória e Políticas Públicas. Esta execução foi financiada com recursos próprios (CUT, STR's e FASE) e aportes do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), fundo público brasileiro destinado ao custeio das políticas públicas de emprego (educação profissional, geração de emprego e renda, intermediação de mão-de-obra, seguro-desemprego e geração de informações sobre o mercado de trabalho) (FETRAF BA, FASE, 2006).

Para elaboração desta primeira versão foram executadas várias ações de diagnóstico da realidade rural baiana e levantamento das necessidades dos agricultores familiares e ações formativas para experimentação de estratégias metodológicas e curriculares. Além destas ações, as experiências e os processos de organização e reorganização sindical vividos neste período são considerados fundamentais para a formulação dos princípios de atuação para o movimento sindical da agricultura familiar.

Foram desenvolvidos cursos e atividades formativas entre os anos 1998 a 2002, chegando a um número de 246 cursos desenvolvidos, nas áreas de Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Campo, sobre Culturas e Criações a depender das especificidades produtivas de cada região, Gestão da Agricultura Familiar, Manejo do Solo e Agroecologia. Além disso, ocorreram Formações de Conselheiros de Emprego nas regiões e com representação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais em 95% destes

⁸ O Projeto Semear foi o título dado ao Projeto Político Pedagógico da FETRAF BA e as primeiras experiências de educação desenvolvidas pela entidade também levam este nome. Nesta passagem, refere-se ao Projeto Político pedagógico.

conselhos, Formação para Formadores (FF) para atuarem nos cursos citados, Formação de Alfabetizadores e Seminários para Mulheres e Jovens Rurais.

Em 2001, é feita uma avaliação destas ações com o objetivo principal de identificar os elementos provenientes da realidade dos agricultores familiares que precisavam ser contemplados pelo Projeto Político Pedagógico. Pretendia-se também avaliar as estratégias metodológicas e organizativas para que fossem consideradas na nova versão do PPP e nas atividades futuras do Projeto Semear.

A partir desta análise, é reforçada a ênfase na agricultura familiar enquanto projeto necessário aos trabalhadores do campo, respaldado no desenvolvimento sustentável e solidário, onde se deixa claro a oposição deste modelo de desenvolvimento ao modelo explorador do campo onde este é visto unicamente como fonte de matéria prima. Para tanto, enfatiza-se também a necessidade dos trabalhadores assumirem os processos de liderança e gestão, o que exige uma formação técnica e política de forma integrada.

Neste sentido, encaminha-se que o Projeto Semear deve orientar ações formativas, organizativas e diagnósticas, de modo a contribuir para a construção de um projeto em longo prazo para a agricultura familiar baiana, com a preocupação de que um novo modelo de organização sindical supere o caráter imediatista, limitando-se nas ações pontuais para um fim emergencial.

Coloca-se também a necessidade de formar uma nova geração de dirigentes, especialmente jovens e mulheres, bem como capacitar técnica e politicamente os novos e os dirigentes já atuantes, “a partir da ação e para a ação”. Aqui encaminha-se que esta formação deve considerar os conhecimentos gerados na prática militante e no trabalho destes dirigentes e que leve a uma ação também prática de intervenção direta em seus espaços de atuação.

A partir das demandas levantadas ao longo destes quatro anos analisados, percebe-se a necessidade de integrar temáticas, até então tratadas de formas dispersas, como a agricultura familiar, gênero, agroecologia, cultura e geração. Chama a atenção para que estas sejam então tratadas de forma interdisciplinar, já que foi avaliado que estas categorias têm elementos comuns estruturantes e que devem ter sua análise pautada pelo desenvolvimento sustentável e solidário do campo.

Apresenta-se ainda como necessária a atuação junto ao poder público propondo e intervindo nos processos formativos da educação básica e profissional para que as

experiências educativas desenvolvidas pelo Semear se constituam políticas públicas para a educação de jovens e adultos do campo, sob o controle dos trabalhadores.

E, em síntese, apresenta-se como linhas de ação prioritárias do Projeto Semear a formação sociopolítica, formação de educadores, desenvolvimento de metodologias, produção de conhecimento - a partir de diagnósticos, estudos e pesquisas - e assistência técnica a partir dos princípios metodológicos, organizativos e das peculiaridades produtivas dos trabalhadores da agricultura familiar.

Em 2006, quando a FETRAF BA firma uma parceria com Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE e as Secretarias Municipais de Educação de Mutuípe e Vitória da Conquista para o desenvolvimento de uma experiência de elevação de escolaridade ao ensino fundamental com qualificação profissional para agricultores familiares, esta versão do piloto é transformada na primeira versão do Projeto Político Pedagógico.

Neste projeto, que é apresentado de um projeto de intervenção da FETRAF BA no meio rural baiano, um diagnóstico da educação dos jovens e adultos do campo; os Pressupostos e Princípios Sócio-Políticos das ações educativas da FETRAF BA; Concepções de Educação de Jovens e Adultos; Concepções de Qualificação e Educação Profissional; os Pressupostos Legais; Princípios Metodológicos e Organização Curricular.

As demandas ligadas à gestão de cooperativas, associações e de atividades ligadas ao desenvolvimento sustentável e solidário cresceram enormemente nos últimos anos, exigindo dos dirigentes sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras rurais uma formação específica bastante complexa, que, por sua vez requer uma sólida formação básica. Verificou-se, entretanto, que grande número de dirigentes e lideranças comunitárias, embora portadores de uma ampla leitura de mundo e já dominassem a leitura da palavra, não tinham concluído o ensino fundamental. (FETRAF BA/ FASE, 2006)

Com esta constatação, reconhece-se a necessidade da formação escolar básica e sua importância na formação dos trabalhadores do campo e para qualificação dos dirigentes sindicais, especialmente diante das demandas surgidas. Assim, assume-se também a importância da formação para que os trabalhadores ocupem os espaços de liderança e gestão de suas organizações sociais e sua produção. E a educação escolar é parte essencial nesta proposta que enfatiza a necessidade de superar a dicotomia entre saber popular e saber científico na formação dos trabalhadores do campo.

A escolarização é vista, então, como necessária para consolidação do projeto de desenvolvimento defendido, entretanto no tópico Diagnóstico desta primeira versão do PPP, ao fazer uma análise densa e crítica da situação do campo baiano, explicita-se que a educação faz parte de um conjunto reivindicações, deixando clara a necessidade de transformação profunda da realidade apresentada.

Ao longo da sua história, o Projeto Semear, como demais organizações representativas de movimentos sociais organizados do meio rural, está a exigir a construção de escolas do campo com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. Neste espaço, esboçamos um projeto de educação que procura contribuir para a compreensão da realidade, e que leve em conta a superação do modelo “modernizante” implantado desde a década de 60. (FETRAF BA/ FASE, 2006, p. 12)

Neste diagnóstico emergem vários fatores oriundos da forma capitalista no meio rural e suas avassaladoras consequências para os trabalhadores do campo. O predomínio das oligarquias rurais; a concentração de terras; degradação ambiental; assistência técnica precarizada ou direcionada para os grandes empreendimentos; e a dominação e exploração do trabalho no campo a partir do assalariamento do trabalho agrícola e do domínio do sistema de comercialização por uma pequena minoria que detém a estrutura de armazenamento e transporte e que coloca o agricultor familiar a mercê de sua intermediação e lógica do “mercado capitalista”.

Após o diagnóstico, os desafios da consolidação da renovação no movimento sindical rural, somam-se aos desafios da construção de um projeto de desenvolvimento para o campo sob os princípios da agricultura familiar e as ações educativas constituem a estratégia fundamental nestas tarefas.

Com estes apontamentos e o aporte do PPP, a FETRAF desempenhou várias experiências educativas ao longo dos seus dez anos. Todas as experiências envolvendo educação de jovens e adultos aliada à qualificação profissional e desenvolvidas em parcerias com entidades do poder público. Sendo que nas primeiras experiências são de elevação de escolaridade ao ensino fundamental com qualificação profissional e a última consiste no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos com formação técnica em agropecuária.

Ao longo destas experiências o projeto político pedagógico tem orientado todas as ações educativas. Entretanto, sua análise e revisão acontecem na medida em que são necessárias adequações para o estabelecimento de uma parceria para o desenvolvimento de

projetos pontuais. Assim, o máximo que ocorre é uma adaptação ou acréscimo para atender a estas parcerias. Adaptações estas, que normalmente são oriundas de determinações burocráticas.

Apesar de avaliar que os princípios e os fundamentos do PPP são mantidos ao longo destas experiências, não existe uma versão deste documento dissociada de um projeto. E, apesar da educação ser tema constante de debate, nos congressos da entidade, a partir da participação da FETRAF BA em Fóruns, conselhos e outros espaços, não há registros de momentos para avaliação e revisão de seu documento orientador.

A falta de momentos específicos para análise do PPP e a falta de sistematização de momentos e debates sobre a educação, para além das demandas por ações pontuais, é justificada pela FETRAF BA, dentre outros aspectos, pelo acúmulo de tarefas que o movimento sindical da agricultura familiar assume cotidianamente. No entanto, é reforçado que a educação é prioridade para a entidade e que seus princípios político-pedagógicos estão presentes em todas as ações, de maneira central ou transversal.

No documento base do III Congresso Baiano da Agricultura Familiar o coletivo formado para debater a educação sistematiza

A concepção de educação da FETRAF-BAHIA/CUT não está presente somente no processo de certificação escolar. Compreendemos a educação como um processo amplo, que permeia todas as relações sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos. Neste sentido, o princípio educativo está presente nas demais ações desta Federação onde constam o debate e a problematização sobre o campo, como a assessoria técnica, as visitas às comunidades e as propostas de organização comunitária. Estão presentes ainda, os princípios de respeito ao ser e aos saberes dos educandos e educandas, construção coletiva do conhecimento, vinculação dos conhecimentos com a prática e com o cotidiano, a integração entre educação e trabalho e a interdisciplinaridade. (FETRAF BA, 2010, p. 8)

Ainda neste documento, a FETRAF BA resgata categorias centrais em seu PPP, como a qualificação profissional e o desenvolvimento sustentável e solidário, acrescentado bases como a agroecologia sendo o rumo a que se deve seguir os processos produtivos na agricultura familiar e ampliando o debate sobre formação. A educação do campo é apresentada como uma demanda a ser pautada pela Federação, não apenas para fins de escolarização e qualificação de seus jovens e adultos trabalhadores. Trazem a pauta da educação do campo em todos os âmbitos e modalidades, encaminhando que a luta por sua melhoria e pela intervenção dos movimentos sociais e sindicais em sua implementação enquanto política pública é tarefa fundamental e constante.

Como fruto das discussões neste congresso, propõe-se: atuar no aperfeiçoamento das políticas públicas de educação do campo através da implantação e adequação de programas e metodologias que atendam às especificidades locais; atuar na formação de educadores e nos debates sobre projetos político-pedagógicos das redes públicas e em particular da educação de jovens e adultos, fortalecendo a perspectiva dos movimentos sociais e sindicais do campo com vistas a superar a visão “funcional, instrumental e mercantilista da educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo”.

Outro foco debatido foi a necessidade da articulação de políticas de inclusão social para garantir maior efetividade social ao projeto educativo, a exemplo da articulação da educação de jovens e adultos com ações de geração de trabalho e renda, devendo estas ações pautar-se no desenvolvimento sustentável e solidário com foco nas comunidades.

Por fim, reafirma-se a intenção de realizar convênios de cooperação com Prefeituras, Estado, Governo Federal, Universidades, ONG's e outras entidades da sociedade civil na implementação de metodologias e projetos envolvendo educação, qualificação profissional, agricultura familiar e Desenvolvimento Sustentável e Solidário nos ensinos fundamental, médio e técnico.

E, ainda neste ano de 2010, discute-se a implementação de uma experiência piloto de educação básica integrada ao ensino médio, onde agricultura familiar tivesse centralidade e os princípios metodológicos e curriculares do Projeto Semear fossem experimentados em um projeto de ensino médio integrado.

A conjuntura da educação profissional baiana apresentava uma abertura diante de um cenário de expansão espacial e estatística, bem como de renovação e experimentação metodológica e diálogo com os movimentos sociais. Este contexto, somado ao desejo da FETRAF BA de dar continuidade ao seu projeto educacional, gera um intenso diálogo durante todo o ano de 2010 para elaboração de uma proposta que vai culminar na experiência do PROEJA CAMPO, executada entre os anos 2011, 2012 e 2013.

3.2 A Trajetória do PROEJA Campo: concepção e implementação

Conforme a análise do histórico da Federação, evidencia-se a necessidade de estudar a constituição da relação desta com o Estado, através de suas políticas. Já que, como visto, a implementação de suas ações esteve sempre ligada à articulação com os

poderes públicos (municipal, estadual e federal) e, comumente se adequando às políticas já instituídas.

As primeiras ações de educação da FETRAF BA estiveram ligadas legal e financeiramente ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Implantados em 1995, o PLANFOR tem sua primeira fase no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, até 2002, e como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), constituindo o conjunto de iniciativas para articulação das políticas de Emprego, Trabalho e Renda.

As políticas mencionadas têm continuidade no governo no Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, e sofrem alterações especialmente no âmbito da gestão. Nesta nova fase, são estabelecidas relações de parceria com organizações de trabalhadores e empresários, onde juntamente com o Estado participam das decisões de controle e gestão.

Para Kuenzer (2006), que analisa as políticas de educação profissional nos anos 2000, este modelo coparticipativo não se diferencia essencialmente da política de parceria público-privada das ações neoliberais do governo FHC, onde a sociedade civil era convidada a fazer o que competia ao Estado. Haja vista, que os eixos deste modelo de relação tinham por base o Estado como incentivador e avaliador das políticas.

Para a educação profissional, é um momento de abertura para a renovação metodológica e da chamada flexibilização dos currículos, que tinha como objetivo o barateamento e o aumento quantitativo de cursos. Isto demonstra o quanto à mudança metodológica, quando restrita ao campo procedimental e didático e sem as condições concretas para sua implementação, não contempla os anseios da classe trabalhadora e sua emancipação. Ao contrário, se não há uma ligação com um projeto de sociedade protagonizado pelos trabalhadores e um princípio educativo que coadune com este intento, as renovações na “forma” são ineficazes.

Destaca-se, entretanto, nesta nova fase da educação profissional, a diferenciação no sentido da participação dos movimentos sociais e atendimento, ainda que parcial, às demandas apresentadas pelas organizações militantes dos trabalhadores do campo. Neste contexto, dá-se a criação do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tem como objetivo principal o apoio a projetos e iniciativas de educação que promova a democratização do conhecimento no campo, voltadas para as áreas de reforma agrária e contemple da alfabetização ao ensino médio e diversos temas da educação profissional (profissionalizante, técnico e tecnológico).

Os movimentos sociais e sindicais vêm promovendo iniciativas próprias de educação além de contribuírem significativamente no desenvolvimento de metodologias e pautando os princípios oriundos da realidade dos/as trabalhadores/as propondo e executando políticas públicas em parceria com o Estado. Contudo, as políticas de qualificação profissional continuam influenciadas pela demanda capitalista e na conjuntura de intensas mudanças no mundo do trabalho, com o surgimento de novos campos de emprego, a noção de qualificação está diretamente ligada ao suprimento da carência das funções que surgem e ressurgem no país.

Na educação profissional do campo é bastante evidente a coexistência entre os elementos procedentes dos movimentos dos/as trabalhadores/as e os princípios oriundos das políticas estatais ligadas à inclusão assistencialista ou à formação aligeirada para capacitação de funções específicas.

No ensino técnico agropecuário, por exemplo, enquanto no ano de 1999 as diretrizes legais direcionavam o curso para atuação profissional nas cadeias produtivas do agronegócio, com currículos pensados exclusivamente para este fim, em 2002 as diretrizes possuem uma linguagem mais genérica, mencionando a realidade da pequena agricultura, desenvolvimento sustentável e multiculturalismo. Neste mesmo documento, regulamenta-se as metodologias alternativas que atendam a tempos e espaços diferenciados.

Esta abertura que se inicia, contudo, não representa necessariamente o respaldo aos anseios da classe trabalhadora do campo, no sentido de promover a transformação da realidade de subalternidade da agricultura familiar em relação ao agronegócio. Mesmo porque, não há contestação deste modelo por parte do Estado, mas pressupõe a coexistência entre os dois modelos.

E para os capitalistas, a manutenção da produção de base familiar “poupa-lhes” dos custos de mão de obra. Segundo Ramos (2005), isto acontece quando o mercado impõe suas regras de quantidade e qualidade na produção da agricultura familiar, que vai reduzindo gradativamente a predominância na produção para subsistência e servindo no aspecto produtivo aos interesses do capital. Justificando-se a ideia da coexistência entre os modelos do agronegócio da agricultura familiar e, assim, de projetos educativos de qualificação profissional diferenciados.

É importante destacar que a aceitação paradoxal por parte do capital do comer camponês está dimensionada pelos regramentos do padrão hegemônico de desenvolvimento rural que determina a adoção de formas de produção, de

insumos, de tecnologias, de rotinas e de relações de produção, que não respondem historicamente aos anseios da autonomia e da preponderância da organização familiar do trabalho.

Essa base material de sustentação do edifício social do campo impõe aos camponeses o impasse de classe: negar o modo camponês/familiar de reprodução social, e adotar a racionalidade capitalista, podendo se transformar em agricultores familiares em escala empresarial, ou se proletarizarem (THOMAZ JR, 2008, p. 282-283)

Na educação profissional do campo convive-se então com um projeto objetivamente ligado à agricultura capitalista, com componentes curriculares voltados ao ensino de técnicas e conhecimentos para o uso de insumos químicos, da mecanização agrícola de grande porte, da máxima exploração dos recursos naturais e demais conhecimentos ligados à monocultura extensiva. Neste modelo, o trabalho no campo é visto apenas do ponto de vista produtivo, dependendo sempre de um conjunto de técnicas e tecnologias que aumentem esta produção.

Além deste, para os trabalhadores na agricultura familiar tem-se as qualificações aligeiradas e instrucionais, voltadas também para as novas demandas capitalistas na agricultura, ou seja, com fins também produtivistas e que não oportunizam a criticidade e problematização acerca do trabalho na agricultura familiar. Restringem-se a formações para funções específicas com foco na agricultura familiar como uma nova demanda do mercado.

Por outro lado, no interior dos movimentos de trabalhadores/as resistem as propostas alternativas pautando o pleno desenvolvimento da agricultura de base familiar, respeitando desde os aspectos da produção de alimentos, dos modos de vida, culturas e identidades.

Esta coexistência de projetos diferenciados resulta em propostas com princípios ambíguos e/ou sem condições de implementação devido a limitações que vão desde a falta de recursos financeiros aos limites burocráticos e legais, quando as propostas dos movimentos não se adequam às demarcações do Estado. Isto significa alterar suas propostas metodológicas, curriculares e até a terminalidade dos cursos propostos por não se encaixarem nas delimitações dos cursos regulares.

Nesta conjuntura das políticas recentes de educação profissional, que Kuenzer (2006) chama de “amalgama” da qualificação, configuram-se situações de aprendizagem de fragmentos nos espaços de trabalho produtivo, como o domínio de ferramentas básicas como a informática; com discussões na dimensão política se restringem ao campo da

cidadania; tudo isso compreendendo o que o Estado coloca como inclusão social. Não existindo condições concretas (políticas, materiais e legais) para implementação de projetos pedagógicos que deem conta da complexidade do trabalho, com o exercício crítico, da criação, participação política e domínio dos conhecimentos científicos e sócio-históricos.

Na Bahia, com a eleição do governador Jaques Wagner, em 2006, quando inicia-se o processo de reestruturação da educação profissional no estado, esta política passa a se alinhar em conteúdo e forma à política nacional. Assim, a aproximação dos movimentos sociais, a vinculação às demandas socioeconômicas territoriais, promoção da cidadania, inclusão social e democracia, tornam-se princípios.

Com a abertura que a FETRAF BA possuía especialmente junto à gestão da Superintendência de Educação Profissional da Secretaria Estadual de Educação, inicia-se o diálogo no intuito de dar continuidade ao Projeto Semear. Ademais, a conjuntura do movimento sindical da agricultura familiar na Bahia sinalizava para a necessidade de formação política e de lideranças, além de quadros técnicos que compreendessem a concepção defendida de desenvolvimento sustentável e solidário no campo.

Somado a estes fatores, a problemática da juventude do campo era tema de frequentes debates, quando se relatava o crescente êxodo da população rural entre 18 e 24 anos para a zona urbana, nas diversas regiões da Bahia. Além disso, a baixa participação dos jovens na produção e na atuação político-sindical caracterizava um problema para a sucessão na agricultura familiar.

Esta análise está presente nos relatórios de atividades e na justificativa de um projeto de Agentes Multiplicadores de Ater (AMA) desenvolvido pela entidade, que tinha como foco a inclusão de jovens e mulheres multiplicadores de conhecimentos, além da geração de renda destes nas propriedades de suas famílias. Explicitando que, para a FETRAF BA, era fundamental fortalecer o vínculo destes jovens com o campo, garantindo condições de trabalho e de vida neste espaço.

Com este objetivo, a educação e qualificação técnica destes jovens para o trabalho, para atuação política e para a valorização da identidade e cultura camponesa, significa ação fundamental para o desenvolvimento da agricultura familiar. Havendo ainda, a preocupação com o atendimento às especificidades territoriais e atenção especial ao

semiárido⁹ baiano, onde se apresentava os maiores estigmas quanto à permanência no campo.

Sintetiza-se, portanto, os seguintes elementos nesta conjuntura de participação da FETRAF BA nesta etapa de reestruturação da educação profissional da Bahia:

- Cenário político favorável.
- Necessidade de continuidade do Projeto Semear.
- Distanciamento dos jovens da agricultura familiar e do movimento sindical.
- Abertura para proposição de cursos diferenciados com o fim de atender a novas demandas.
- Demanda pela formação técnica em agropecuária diferenciada, a fim de implementar ações de assistência técnica e extensão rural que contemplem o modelo da agricultura familiar.

Assim, em 2010, intensificam os diálogos entre a SUPROF/SEC BA e a FETRAF BA a fim de alinhar a proposta de continuidade do Projeto Semear com as possibilidades da política de educação profissional do estado. Inicialmente, discutiu-se a criação de cursos profissionalizantes para a população trabalhadora na agricultura familiar na modalidade de formação inicial e continuada. Entretanto, analisou-se que a necessidade do movimento sindical apontava para a formação técnica, principalmente para atender a uma forte demanda pela assistência técnica e extensão rural com bases renovadas e sob os princípios e interesses da agricultura familiar.

Considerando ainda o déficit da população de jovens do campo que possuem ensino médio completo e da oferta ainda insuficiente deste nível na zona rural, acordou-se para a criação de um curso na modalidade de educação de jovens e adultos com ensino técnico em agropecuária. Disto decorre a opção pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

E como a turma de estudantes seria de âmbito estadual, optou-se pelo formato da alternância de tempos formativos, onde a formação se dividia entre os módulos letivos em sala de aula e atividades realizadas fora deste espaço: nas propriedades, nas comunidades,

⁹ O Semiárido brasileiro abrange uma área de 969.589,4 km² e compreende 1.133 municípios de nove estados do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. O Semiárido tem a maior parte do seu território coberto pela Caatinga -, único bioma exclusivamente brasileiro. Apresenta grande variedade de paisagens, de espécies animal e vegetal, nativas e adaptadas, com alto potencial e que garantem a sobrevivência das famílias agricultoras da região. A média pluviométrica vai de 200 mm a 800 mm anuais, dependendo da região. Porém, as chuvas são irregulares no tempo e no espaço. Além disso, a quantidade de chuva é menor do que o índice de evaporação, que é de 3 mil mm/ano, ou seja, a evaporação é três vezes maior do que a de chuva que cai. Fonte: Ministério da Integração Nacional (2014).

em encontros coletivos e outras atividades. Como este projeto seria o primeiro, no âmbito da SUPROF, a adotar a alternância, enfatizou-se esta diferenciação no título do projeto: **PROEJA Campo com Pedagogia da Alternância**.

Assim, em agosto de 2010 inicia a mobilização para a composição da turma onde foi dada prioridade aos dirigentes dos sindicatos, aos jovens e às mulheres. E após contatos e articulações com a base realizou-se um encontro com os futuros educandos da turma, em outubro de 2010, para apresentação e discussão da proposta do “Projeto Semear em Nível Médio”, como foi chamado inicialmente.

O I Encontro com os Estudantes do PROEJA Campo com Pedagogia da Alternância, contou com 37 participantes advindos de 11 territórios da Bahia. Pretendia-se apresentar a proposta, suscitar análises e sugestões e coletar elementos para o diagnóstico inicial da turma. Diagnóstico este que foi orientado, neste primeiro momento por uma ficha inicial que coletava informações referentes à vida escolar, ao perfil sócio-político e aos aspectos econômicos e produtivos da realidade dos estudantes.

Quadro 01

Caracterização Básica da 1ª Turma do PROEJA CAMPO – 2011 a 2013

ESTUDANTE	MUNICÍPIO	TERRITÓRIO	IDADE	SEXO	COR/R AÇA
1.	Conceição do Coité	Sisal	18	F	Negra
2.	Valente	Sisal	42	F	Branca
3.	Araci	Sisal	34	F	Branca
4.	Campo Formoso	Piemonte Norte Itapicuru	33	M	Branca
5.	Inhambupe	Litoral Norte	26	M	Negra
6.	Araci	Sisal	19	M	Negra
7.	Remanso	Sertão São Francisco	36	F	Negra
8.	Presidente Tancredo Neves	Baixo Sul	38	F	Negra
9.	Conceição do Coité	Sisal	17	F	Negra
10.	Catu	Litoral Norte	31	F	Branca
11.	Conceição do Coité	Sisal	18	F	Negra
12.	Ibirapitanga	Baixo Sul	33	M	Negra
13.	Conceição do Coité	Sisal		M	Negra
14.	Oliveira dos Brejinhos	Velho Chico	49	M	Negra
15.	Valente	Sisal	20	F	Negra
16.	Valente	Sisal	26	F	Negra
17.	Araci	Sisal	21	F	Negra
18.	Valente	Sisal	39	F	Negra

19.	Baianópolis	Oeste Baiano		M	Branca
20.	São Domingos	Sisal	41	M	Negra
21.	Conceição do Coité	Sisal	17	F	Negra
22.	Valente	Sisal	40	M	Branca
23.	Presidente Tancredo Neves	Baixo sul	29	F	Negra
24.	Presidente Tancredo Neves	Baixo Sul	18	F	Negra
25.	Inhambupe	Litoral Norte e Agreste de Alagoinhas	26	F	Negra
26.	Serrinha	Sisal	51	F	Branca
27.	Serrinha	Sisal	27	F	Negra
28.	Marcionílio Souza	Chapada Diamantina	18	F	Negra
29.	Mutuípe	Baixo Sul	52	F	Branca
30.	Conceição do Coité	Sisal	37	F	Negra
31.	Itatim	Piemonte do Paraguaçu	49	M	Branca
32.	Itamaraju	Baixo Sul	33	M	Branca

Fonte: FETRAF (2010)

Esta composição inicial da turma representa basicamente sua heterogeneidade. Sendo que, ainda devem-se acrescentar as informações referentes à participação destes estudantes junto a sindicatos, associações, cooperativas e outras organizações sociais. Neste quesito, há também uma enorme variação, uma vez que neste grupo se incluem jovens que não possuíam contato com o sindicato e que desconheciam os processos básicos de seu funcionamento e militantes históricos da FETRAF BA que atuam desde a fundação desta.

Além disso, as diferenças entre os territórios representados é um elemento recorrente nas falas dos estudantes na avaliação do curso. Tanto se coloca como um fator positivo quando da troca de experiências e possibilidade de análise da realidade em um raio mais abrangente, como expõem as dificuldades de aprofundar, ao longo do curso, em questões específicas dos territórios, principalmente no que tange aos aspectos físico-climáticos que interferem diretamente no processo produtivo.

Já para a coordenação do curso, este foi um fator relevante justamente por possibilitar uma formação ampliada, possibilitando uma compreensão da agricultura familiar da Bahia para além das especificidades de cada localidade em particular. Isto permite identificar problemáticas diferentes e comuns, relacionando, analisando a partir

dos elementos adquiridos com o curso, possibilitando maior capacidade de pensar e solucionar problemas.

Em 18 de outubro de 2010, foi realizado o primeiro Seminário de Sensibilização com entidades e educadores/as do PROEJA CAMPO. Participaram as entidades parceiras na execução, a saber: CEEP Semiárido, SUPROF/SEC, FETRAF – BA e a Escola Família Agrícola de Valente BA; e representantes de instituições convidadas: Diretoria Regional de Educação – DIREC 12, Prefeitura de São Domingos, Sindicatos do Território do Sisal, Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais do Sisal - FATRES, REFAISA e Associação dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia - APAEB.

O tema central do seminário foi a Educação Profissional do Campo: Desafios e Possibilidades. Durante as discussões destaca-se a ênfase dada ao papel da agricultura familiar na consolidação de experiências inovadoras e o interesse do Estado em investir em educação profissional contextualizada, no intuito de construir projetos e metodologias a partir da realidade dos trabalhadores e não “moldá-los” para atender a demandas alheias aos seus anseios, como historicamente foi desenvolvido na educação profissional tecnicista.

Constituiu-se um ambiente de muita expectativa em relação ao PROEJA CAMPO, que era visto como a experimentação de uma proposta inovadora e que a agricultura familiar a partir de seus princípios de integração da vida comunitária, social e produtiva, forneceria a base para concretização do ideal de integração do conhecimento a partir do trabalho e de uma formação que não segmente a vivência dos trabalhadores nos âmbitos social e produtivo, mas considere-a em sua integralidade.

Contudo, o objetivo principal deste seminário foi sensibilizar os educadores e educadoras do Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido para participarem do projeto. Entretanto, segundo a avaliação desta atividade, este objetivo não foi alcançado, já que a participação destes profissionais foi pequena e não houve, neste momento, manifestações de intenção para atuarem na proposta apresentada.

Com esta avaliação, encaminhou-se a realização de uma atividade exclusiva para os professores e sugeriu-se que esta tivesse um caráter mais “prático”, preferencialmente em forma de oficina, para que o grupo de educadores pudesse perceber melhor como seria seu trabalho. E, em 20 de novembro de 2010, realizou-se este momento, com a participação de 25 profissionais, entre professores e equipe de coordenação do CEEP Semiárido.

Nesta atividade, a proposta metodológica e curricular foi apresentada de forma detalhada, focando em princípios como o trabalho coletivo e a agricultura familiar como eixo central do curso. Para contemplar os objetivos, foram estudados textos referentes ao modelo de desenvolvimento defendido pela agricultura familiar e suas peculiaridades, e sobre práticas inovadoras em educação do campo.

3.2.1 Os Limites Pedagógicos e Concepcionais e as Possibilidades de Superação da Formação Dualista

Os pressupostos metodológicos do PROEJA CAMPO, em sua primeira versão apresentada à SUPROF, são os mesmos do Projeto Semear. Assim como as demais experiências de elevação de escolaridade ao ensino fundamental, mantêm-se suas bases, porém, ao longo dos processos de adaptação das propostas às exigências legais e burocráticas das instituições públicas parceiras, o projeto sofre alterações significativas em sua implementação.

Mantém-se a atenção aos princípios da educação de jovens e adultos, enquanto modalidade que possui o papel de reparar o déficit educacional gerado à população pobre e trabalhadora do país e que, nesta proposta, tem ainda o desafio de possibilitar aos trabalhadores o conhecimento para contribuírem na promoção do desenvolvimento da agricultura familiar.

Para tanto, acredita-se que uma das bases metodológicas deve ser o reconhecimento e valorização dos saberes e práticas destes jovens e adultos que expressam, por sua vez, a diversidade de conhecimentos oriundos da agricultura familiar, a partir da cultura gerada em sua produção e vivência. Neste sentido

[...] as iniciativas da FETRAF-Bahia se direcionam para a experimentação de metodologias pedagógicas contextualizadas e inovadoras e para a discussão de novas formas organizativas que consigam abrigar a grande diversidade da Agricultura Familiar: associações, cooperativas, grupos de mulheres, de jovens, comunidades quilombolas, comunidades de fundo de pasto, etc. As demandas ligadas à gestão de cooperativas, associações e de atividades ligadas ao desenvolvimento sustentável e solidário cresceram enormemente nos últimos anos, exigindo dos dirigentes sindicais e dos agricultores e agricultoras uma qualificação específica bastante complexa que, por sua vez, requer uma sólida formação básica. (FETRAF BA, 2010, p. 05)

Como se vê, além dos saberes tradicionais a serem validados e sistematizados, as novas formas de organização produtiva, exigem, conforme o exposto acima, ainda mais da

formação deste trabalhador. Como já trazia o Projeto Semear, para a ocupação dos espaços de gestão e liderança, tanto no movimento sindical como em outras organizações, é necessário tanto o conhecimento sistematizado e “escolar” como novos conhecimentos experimentados e produzidos a partir das nova dinâmicas em que se inserem a agricultura familiar.

O PROEJA Campo reforça a necessidade da superação da dependência dos agricultores familiares em relação a instituições ou lideranças externas ao seu meio e muitas vezes opositoras de seu projeto de desenvolvimento, que conduzem os processos políticos, a comercialização e submetem os agricultores às suas imposições.

Assim, estamos apresentando uma proposta de elevação de escolaridade de Jovens e Adultos para o ensino médio em uma perspectiva que considera a educação como uma das práticas sociais que pode auxiliar o processo de elaboração de conhecimentos e aquisição das habilidades necessárias para a compreensão e superação desta dependência. Uma Educação Profissional de qualidade, integrada, articulada ao debate político, às tecnologias antigas e recentes e às problemáticas do campo, espaço de formação de mulheres e homens, jovens e adultos para o reconhecimento de que “viver na terra de trabalho” é condição essencial para o atendimento das suas necessidades básicas, permitindo intervirem com mais qualidade na sua realidade socioeconômica. (Idem, p. 07)

E para contemplar o objetivo de “desenvolver uma proposta de educação (ensino médio e educação profissional) contextualizada, que contribua com o desenvolvimento sustentável, econômico, comunitário e solidário do campo no estado da Bahia”, a proposta metodológica tem por base o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, fundamentados em “práticas de pesquisa e nos conhecimentos culturalmente elaborados pela humanidade, de maneira que estas se interligarão e se complementarão para uma melhor compreensão e apreensão da realidade”. (Ibidem, p. 13)

O Plano de Curso elaborado em parceria com o CEEP Semiárido e com a SUPROF/SEC BA, que contém elementos do projeto base do Projeto e acréscimos e modificações que adéquam parcialmente esta proposta aos moldes dos cursos regulares da mesma modalidade, apresenta os princípios que devem nortear a prática pedagógica contextualizada, a saber:

- Aprendizagem e Conteúdos Significativos, onde por conteúdos significativos compreendem-se aqueles que se relacionam com a vivência, a prática e o cotidiano dos trabalhadores e que sejam motivadores na aquisição de novos conhecimentos.

- Respeito ao Ser e aos Saberes dos Educandos que consiste em considerar que o adulto trabalhador possui uma identidade e cultura particular, forjada por um conjunto de crenças, valores, símbolos, etc. Além de uma gama de conhecimentos oriundos da sua formação anterior, da sua prática no trabalho e das suas vivências extra-trabalho.
- Construção Coletiva do Conhecimento é considerada parte fundamental na concepção de educação do PROEJA CAMPO, levando em conta que embora o processo de construção do conhecimento inclua assimilação em cada sujeito, nunca é um processo individual. E, considerando a heterogeneidade das turmas de educação de jovens e adultos, acredita-se que a construção coletiva de conhecimento contribui para tornar a aprendizagem e os conteúdos significativos para o grupo, além de propiciar a complementaridade e colaboração mútua na aprendizagem.
- Vinculação dos Conhecimentos com a Prática e com o Cotidiano que levanta uma questão sobre a “utilidade” do conhecimento, que segundo este princípio, cabe ser transformado em competência.
- O trabalho como princípio educativo aparece como sendo a vinculação entre a formação, atividades laborais e a vivência dos estudantes. Há um entendimento de que este princípio parte da compreensão de que “a prática dos trabalhadores é o ponto de partida, de meio e de chegada de um percurso formativo centrado na Pedagogia da Alternância”. E acrescentam que todas as atividades desenvolvidas no percurso formativo do curso devem possibilitar a reflexão sobre a prática: tanto a atividade laboral, quanto sua participação política e cidadã no movimento da agricultura familiar.
- Interdisciplinaridade e Multirreferencialidade como princípio que contribua para superar a fragmentação do conhecimento. Primando para a construção coletiva do currículo “num tempo e espaço sócio - histórico e cultural, presentes no cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras”. Assim como o método deve ser referenciado na diversidade dos saberes popular, científico e filosófico, construído no trabalho.
- Saberes e habilidades, que é o princípio diretamente ligado às tendências de construção de habilidades e competências na educação, defendendo o respeito aos saberes múltiplos: “Saber (conhecimento científico); Saber fazer (prática no trabalho); Saber ser (relações intra e interpessoais) Saber aprender (inovação) para

a experimentação e inovação pessoal e profissional; Saber transformar (ação sócio-política) aptidão para maior envolvimento sociopolítico e participação nas políticas públicas.” (SEC BA, 2011, p. 20).

Estes princípios expostos estão presentes na primeira versão Projeto Político Pedagógico do Semear e sofrem alguns acréscimos neste Plano de Curso. Porém, vale ressaltar, que não compõem o texto do projeto base do PROEJA Campo. E, em termos de concepção de educação e de trabalho, apresenta contradições em relação à educação para a emancipação do trabalhador. Uma vez que trazem uma mescla de tendências que referenciam a educação profissional capitalista em seu contexto de reestruturação produtiva, a exemplo das teorias do Aprender a Aprender e dos múltiplos Saberes, das habilidades e das competências.

Segundo Batista (2011), o processo de crise estrutural do capitalismo neste final de século XX e início do século XXI gera crises de todas as ordens e influencia diretamente a formação dos trabalhadores que reflete sua necessidade de “reinvenção” diante deste contexto, passando pelo que este autor chama de sociometabolismo. E, não havendo mais espaço para os trabalhadores com formações técnicas restritas diante da crise de emprego, aposta-se nas formações múltiplas e multifuncionais. Deste contexto surgem os “modelos” de formação profissional com o objetivo de formar as novas habilidades e competências.

Neste bojo, encontram-se também as teorias do “aprender a aprender”, que na visão do autor citado, representam a predominância do toyotismo. Nesta fase de reestruturação produtiva, que se caracteriza pela expropriação da subjetividade do trabalhador. O maior limite desta tendência é desconsiderar que os trabalhadores sempre possuíram estas habilidades de “aprender a ser, a conviver a pensar” e ter o foco exclusivo na “formação” destas com intenção de moldar o comportamento dos trabalhadores.

Além disso, o investimento na subjetividade e incentivo à dita qualificação multireferenciada respalda-se no ideário do capitalismo manipulatório que prevê a otimização e máxima exploração do trabalho através de instrumentos de controle como o “fetiche” da valorização do trabalhador em sua integralidade.

Assim analisa-se que os trabalhadores da agricultura familiar não escapam desta “manipulação” quando são obrigados também a atender às novas exigências a fim de potencializar sua produção. Assim, quando a FETRAF BA afirma em seu projeto político pedagógico que seu projeto educativo deve qualificar seus trabalhadores para novas

demandas como a gestão e o cooperativismo, não se evidencia se esta necessidade de qualificação ampliada é percebida como necessidade do movimento ou como imposição do “mercado”.

Entretanto, como trazem Ramos Filho (2005) e Thomaz Jr (2008) a dominação capitalista ocorre também sem que os agricultores familiares a percebam espontaneamente. E, quando a FETRAF BA defende a qualificação dos trabalhadores para o desenvolvimento da agricultura familiar, explicita-se a preocupação com as condições materiais de permanência dos sujeitos no campo, considerando a necessidade de se adequar a estas imposições. Apesar disso, a efetivação do trabalho pedagógico não se deu a partir da centralidade nas habilidades subjetivas e a perspectiva de formação integral não se assemelhou à formação múltipla e multifacetada.

Shulgin (2013) destaca que as habilidades não podem ser o fim em si em uma proposta de formação pelo trabalho. Segundo o autor que discorre sobre a educação politécnica, as habilidades podem ser meios para realizar outros objetivos. Isto porque, esta categoria é facilmente relacionada a ideias vazias que reduzem o sentido do “trabalho social” às atividades laborais cotidianas, sem problematizações.

Neste aporte baseiam autores que criticam o chamado “praticismo” nas propostas pedagógicas que se apoiam na contextualização. As críticas se dão principalmente pelo risco desta tendência se concretizar de forma acrítica e insuficiente teoricamente. Segundo Saviani (2009) as teorias que defendem a renovação pedagógica como superação das abordagens tecnicistas, a exemplo da tendência escolanovista, ao tempo que preveem a renovação dos princípios e dos conhecimentos produzidos na escola, contribuem para seu esvaziamento. Neste sentido, tratar da prática (ação cotidiana) pela prática, como um fim em si é reforçar a visão da educação para manutenção da realidade e não sua transformação.

Iasi (2007) contribui, na mesma linha, para a formação dos trabalhadores em espaços não-escolares, dizendo que partir da realidade imediata não é tratá-la apenas em sua visão aparente, mas considerá-la enquanto produto de toda uma prática social e histórica. A partir disto, toda a formação deve conduzida para a problematização a partir de conceitos teóricos para ir além da aparência imediata, de modo que o chamado “retorno à prática” se dê a partir de um conhecimento profundo desta realidade, vislumbrando sua transformação.

Neste sentido, a compreensão de trabalho como princípio educativo é fundamental para que o trabalho pedagógico não restrinja à realidade aparente, no entanto, no texto, o sentido do trabalho tende a uma perspectiva tecnicista e não menciona o sentido ontológico do trabalho e sua compreensão para além do aspecto produtivo. Assim, restringe-se também este princípio a um recurso didático para ilustrar os conteúdos e não o fio condutor de toda a construção do conhecimento.

Além disso, a perspectiva da educação contextualizada principalmente quando ligada à qualificação profissional, corre o risco que o conhecimento científico seja desconsiderado e que a preparação para a prática subestime a necessidade destes. Por isso, a assunção do trabalho como princípio educativo é extremamente relevante para que não haja esta sobreposição. Porém, o trabalho deve ser concebido pelo seu potencial criador e de humanização e não de alienação, quando subsumido ao capital, daí a importância de que haja uma exposição nítida do sentido dado ao trabalho em uma proposta pedagógica.

Assim, agrupar em um mesmo conjunto princípios que respaldam a perspectiva de esvaziamento capitalista e princípios que apontam para conscientização e criticidade do trabalhador, torna-se incoerente. E quando estes princípios não estão alinhados nos documentos orientadores da proposta educativa, tende-se a uma ação pedagógica fragilizada e também incoerente. A verificação desta inconsistência, na prática, deu-se a partir da análise da implementação da proposta de alternância e de integração curricular a partir do trabalho com eixos temáticos.

3.2.2 Desafios na Implementação da Alternância de Tempos Formativos

Além de uma necessidade para que os/as trabalhadores/as possam estudar sem deixar seus espaços de vivência e trabalho, a alternância é um princípio que oportuniza a constante relação entre os conhecimentos produzidos em sala de aula e aqueles acumulados da vivência destes/as trabalhadores/as. Este movimento de *ir* e *vir* dos estudantes e do conhecimento permite a problematização entre estes espaços historicamente distanciados. Assim, constitui-se também um importante instrumento na almejada integração do conhecimento, superando a separação entre saber teórico e saber prático.

O PROEJA Campo respalda-se teoricamente na Pedagogia da Alternância em Gimonet (1999) que compreende

Alternância de tempo e local de formação, ou seja, de período em situação sócio-profissional e em situação escolar. Significa uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, dando prioridade a experiência familiar, social e profissional. Conduz a partilha do poder educativo, valorizando o saber de cada um e os contextos de vida (GIMONET, 2009, p. 44).

Além destes princípios, a FETRAF BA coloca como essencial neste processo, o exercício e a capacidade de intervenção social, a partir da compreensão mais aprofundada de suas problemáticas com a mediação dos conhecimentos teóricos, com vistas à transformação da realidade. Com isto propõe a organização do percurso formativo em Ciclos a partir da orientação: analisar, sistematizar/planejar e intervir/transformar. E a pesquisa a partir das comunidades é o elemento fundamental nestas etapas.

Contudo a transformação da realidade a que se referiam os documentos e que foi desenvolvida, centra-se nas mudanças cotidianas e em ações imediatas. Deve-se considerar, evidentemente, que estas eram as ações possíveis no espaço de tempo de um projeto de educação e que as ações imediatas são necessárias no projeto de transformação social. Porém, não há exposição sobre a transformação da realidade a nível estrutural.

Assim, a intervenção social representou no PROEJA Campo um elemento na implementação da integração curricular, quando os conhecimentos das diversas áreas convergiam em atividades dirigidas ou espontâneas, partindo de problemas identificados, para os quais deviam-se “apontar soluções” ou sistematizar análises.

O percurso formativo do PROEJA Campo organizou-se a partir dos módulos letivos em sala de aula, com duração de cinco dias consecutivos e uma carga horária de aproximadamente 50 horas mensais. Além destes, realizaram-se os intermódulos, que compreendiam atividades desenvolvidas em grupos menores divididos por regiões, com duração média de 20 horas.

As atividades desenvolvidas nas comunidades e nas propriedades dos estudantes dividiam-se em atividades orientadas pelos professores (pesquisas, seminários, estudos dirigidos etc) e atividades espontâneas propostas pelos próprios estudantes (ou não) e que tivessem relação com os conhecimentos trabalhados em sala de aula, relacionadas ao eixo temático orientador.

A Pedagogia da Alternância tem como um de seus princípios a interação entre os espaços escolar e não escolar, de modo que haja coerência, unidade, integração, “liga e

ligação”. É fundamental nesta perspectiva metodológica que não haja ruptura e descontinuidade e que, de fato, seja garantida a produção do conhecimento nos espaços em que não se conta com a presença e “controle” dos professores. Estes são desafios na implementação da alternância e que o PROEJA Campo tentou superar com o fortalecimento dos princípios da autonomia e da auto-organização dos estudantes.

A auto-organização compreende tanto a participação dos estudantes nas decisões e a organização de grupos de trabalho, como a condução individual das atividades. E, diante do perfil da turma, com característica predominante de pró-atividade e engajamento, do ponto de vista da participação em atividades coletivas, em organizações (associações, cooperativas, ONGs), considera-se satisfatório o desempenho em relação à formação político-social.

Quadro 02 - Engajamento e Participação: falas de uma coordenadora e uma estudante em entrevista (2014)

No início, nós tínhamos educandos que nunca tinham participado de nenhuma atividade do sindicato e, no final, todos eles estavam envolvidos no sindicato ou em associações, em cooperativas. E todos com bom perfil de intervenção e entendimento. O crescimento da turma, neste sentido é visível.

Coordenadora A

No início eu tinha muita dificuldade nas atividades com a comunidade. Tinha desconfiança sabe? (por parte da comunidade, refere-se ela) Eu achava que eles não gostava... mas aí com o curso e vendo os colegas fazendo eu fui aprendendo como chegar e quando a agente sabe o que vai fazer e podendo ajudar, aí fica mais fácil. Hoje eu participo de tudo na comunidade e eles até me respeitam, me escutam.

Estudante A

Quadro 03 - Auto-organização da Turma: Fala de uma Coordenadora em Entrevista (2014)

Alguns estudantes tinham dificuldade com a metodologia dos grupos de trabalho, mas rapidamente se adequaram. A experiência dos colegas mais experientes, com mais vivência no movimento, foi fundamental. Eles, de certa forma, puxavam toda a turma.

E isso foi o movimento mesmo que ensinou, o projeto só aproveitou da experiência que eles já tinham.

Coordenadora B

Por outro lado, este projeto de educação tinha também como propósito facilitar a sistematização dos conhecimentos produzidos em suas vivências. E no que se refere à sistematização das atividades orientadas ou espontâneas, a turma, apesar do crescimento em relação ao início do curso, apresentou durante todo o processo grande dificuldade, desde os registros simples das atividades realizadas, à elaboração de instrumentos como o memorial e os relatórios.

Os conhecimentos trabalhados no tempo em sala de aula eram oriundos das pesquisas e levantamentos prévios de demandas trazidas pelos estudantes, de modo que uma vez problematizados e analisados em sala de aula, retornem para as comunidades sob a forma das atividades orientadas e espontâneas. Neste aporte, cria-se um elo entre os tempos presenciais e não presenciais, que são avaliadas pelos educadores e coordenação do curso, a partir de relatórios das atividades espontâneas que desenvolvem ou participam e de portfólios que contém todas as produções orientadas.

Outro elemento de ligação, além da pesquisa, é a organização por Eixo Temático, que é o orientador dos temas e conteúdos trabalhados tanto em sala de aula, como fora deste espaço. Todo o percurso formativo está centrado em eixos temáticos e problemáticas arraigadas a estes, de modo que a condução metodológica e conteúdos curriculares devam trilhar para uma análise destes e, quando for o caso, apontar para soluções e intervenções práticas nos contextos estudados.

Para a coordenação pedagógica multidisciplinar, o engajamento e compromisso dos estudantes foram fundamentais para o desenvolvimento satisfatório desta metodologia e o estímulo à participação em espaços coletivos de debates, de organização ou de decisões políticas, gerou nível de participação da turma em associações, cooperativas, sindicatos e espaços desta natureza, de 100% de participação nas instâncias de direção. Enquanto no início do curso, 40% destes estudantes não tinham envolvimento com estas organizações e não haviam ocupado espaços de liderança, ao final do curso, toda a turma está ligada às associações comunitárias, direções de sindicatos, cooperativas, conselhos, entre outros.

Contudo, esta coordenação também sinaliza as dificuldades de parte da turma em lidar com instrumentos de sistematização e acompanhamento. Nos pareceres coletivos

elaborados pela equipe de educadores, é predominante a avaliação de que os estudantes não conseguem organizar suas produções e muitas vezes expressar o que desenvolveram ou fazer as relações com o eixo de forma escrita.

Na análise das fichas individuais de avaliação, os indicadores que dizem respeito à expressão oral e engajamento e participação comunitária tinham evolução significativa, mas os indicadores referentes à produção e organização dos portfólios, por exemplo, evoluíram mais lentamente. Esta é uma constatação da realidade da educação de jovens e adultos do campo, onde a baixa escolaridade ou escolarização deficitária deixam lacunas no acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e enfaticamente na produção escrita.

Além disso, os/as estudantes colocavam com frequência a dificuldade em realizar as atividades por conta do excesso e do acarretamento causado pelas tarefas do trabalho, do movimento sindical e das que tratavam dos conteúdos das áreas do conhecimento.

Quadro 04 - O Excesso de Atividades: fala de um estudante em entrevista (2014).

A parte mais difícil do curso foi conciliar as atividades passadas pelos professores e pela coordenação, com as atividades que a gente já tinha: o trabalho na propriedade, no sindicato, nos conselhos que a gente participa, é muito difícil. A gente só consegue com muita força de vontade e o empurrão da equipe. Eu mesmo só não desisti por causa disso. E algumas atividades não dava pra fazer mesmo, quer dizer, atividade eu fazia até demais, mas algumas não colocava no papel, nas fichas.

Estudante B

A coordenação pedagógica multidisciplinar também relata dificuldade quanto à sistematização destes instrumentos, quando dizem do excesso de tarefas que tinham por conta da variedade de instrumentos que tinham que produzir para atender tanto às necessidades de um projeto enquanto experiência piloto, mas principalmente para adequar a metodologia e currículo à organização da rede regular de ensino profissional.

Quadro 05 - O Trabalho da Adequação: Fala de uma das Coordenadoras (2014)

Era um esforço de articulação contínuo e trabalhoso para adaptar os eixos às disciplinas, os conceitos avaliativos às notas quantificadas exigidas. Isto tomava tempo e nos impedia de fazer um acompanhamento individual mais intenso aos estudantes.

Coordenadora B

O dilema na adaptação da proposta do PROEJA Campo aos moldes dos cursos regulares foi constante ao longo do percurso, especialmente no ponto de vista dos registros para a garantia da formalidade de um curso técnico em agropecuária. Os registros avaliativos, contabilização de cargas-horárias, alocação de cargas-horárias dos/as professores, dentre outros, demandavam um duplo exercício para a coordenação que priorizava a concretização da proposta original.

Isto porque, apesar de aprovada a primeira versão do PROEJA Campo com suas especificidades metodológicas e curriculares, foi necessário um intenso diálogo para a adequação da metodologia da alternância, para que a carga horária do período “extra-módulo” ou não presencial como foi chamado pela coordenação, fosse validada. Este processo gerou modificações no projeto original, dando origem ao Plano de Curso que procurou adequar o PROEJA Campo às normas de um curso técnico em agropecuária na modalidade regular.

Além dos entraves na validação da carga-horária do tempo não – presencial, havia problemas como a exigência da divisão da carga horária por disciplinas e não por áreas do conhecimento ou por eixo temático como propunha o projeto; disto decorriam os problemas para acomodação das cargas-horárias dos/as educadores/as, que apresentava limitações, já que o tempo para planejamento e formação necessários à proposta era incompatível com o tempo oferecido, uma vez que o formato de alocação seguia a mesma orientação dos cursos regulares.

No entanto, para que a alternância se materialize e atenda ao princípio da integração entre os saberes e intervenção na realidade, requer todo um conjunto de fatores que a favoreçam: a colaboração de uma rede de parceiros na formação, a apropriação didática, um contexto educativo favorável e uma concepção diferenciada do papel do educador.

Assim, o conjunto de fatores necessários à implementação da Pedagogia da Alternância não foi possibilitado em sua totalidade, nesta primeira experiência. Para tanto, faz se necessário uma rede de gestão articulada e com objetivos e princípios alinhados,

uma vez que se exige considerar tempos e espaços variados, além da complexidade que envolve uma coordenação interinstitucional.

3.2.3 A Organização por Eixos Temáticos e a Tentativa de Integração Curricular

A organização curricular juntamente com a alternância constituem elementos centrais na perspectiva de formação integral no PROEJA Campo. Estes são também, os elementos que, no cruzamento das análises dos discursos e dos registros, apresentam maior vulnerabilidade na execução, devido à influência dos formatos regulares dos cursos da educação profissional, tanto por meio do engessamento burocrático como das concepções tradicionais arraigadas.

Como o foco do Projeto está na análise da realidade da agricultura familiar e suas problemáticas, a perspectiva curricular organiza-se de modo que os conteúdos sejam integrados a partir do que o projeto base intitula Complexos Temáticos e não se encerre em conteúdos disciplinares ou nas próprias disciplinas.

O texto base do PROEJA Campo apresenta a organização curricular citando as contribuições de M. M. Pistrak (1934) que propunha “a organização do trabalho pedagógico através de um sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético, pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade mais geral, numa interdependência transformadora” (FETRAF BA, 2010, p. 15).

Complexo significa composto. Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de tema ou idéias centrais determinadas. (...) A ligação, a reunião, constitui-se de fato na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação do fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre fenômenos. (...) O trabalho é o fundamento da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como o centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central, ao redor do qual se concentra todo o restante. (FREITAS, 2011, p. 114)

Assim, o complexo, na perspectiva curricular defendida, era visto como possibilidade de contribuir tanto para a percepção crítica do real e quanto na intervenção ativa na sociedade. Além disso, respalda a defesa pela superação da divisão por disciplinas

e coloca à frente a tarefa de renovação de todo o trabalho pedagógico na concretização da concepção de currículo do complexo.

Pistrak (2013) fala da necessidade da superação total do modelo de escola que se tem, para que se desenvolva plenamente esta perspectiva, que integra os princípios da “escola do trabalho”

Estas alterações passam necessariamente por um processo de transformação na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento, que possibilita compreender o fenômeno social em suas múltiplas dimensões: econômica, cultural, ambiental, política, pedagógica, científica, técnica etc. Isto leva a enfatizar o princípio ativo e a aplicação do princípio da pesquisa ao trabalho escolar, condição para a transformação do conhecimento e concepções ativas; implica em trabalho coletivo dos educadores e das educadoras. (FETRAF BA, 2010, p. 15)

Como visto, o trabalho por Complexos Temáticos está para além de uma renovação metodológica ou reorganização curricular. Mas, está ligado a uma transformação na natureza do conhecimento, que por sua vez requer uma mudança estrutural nos processos educativos, o que demanda tempo e um denso processo formativo. E, ratifica-se, a centralidade do trabalho no sentido ontológico como fundamentação teórico-metodológica é condição essencial na efetivação deste princípio.

A partir da descrição da organização e dos princípios curriculares e da análise da implementação do percurso, verifica-se que a organização metodológica e curricular do PROEJA Campo dá-se a partir de Eixos Temáticos orientadores, com aproximação à perspectiva de temas geradores, de abordagem freireana¹⁰, e não com a partir do que propõem os Complexos Temáticos. Haja vista, que o processo configurou-se enquanto exercício metodológico de contextualização, onde as temáticas abordadas foram problematizadas e os conteúdos curriculares foram adaptados aos eixos estudados.

O aprofundamento teórico e a intervenção na realidade esperados, condicionavam-se ao domínio por parte dos/as educadores/as das temáticas tratadas e das condições concretas para uma intervenção, condicionantes estas que, a depender do eixo temático abordado, não foram superadas. Identifica-se mais uma vez, o desafio de constituir um grupo de educadores/as que se identificassem com esta proposta pedagógica e com a realidade dos/as estudantes.

¹⁰ Surgida na década de 1950, a ideia de temas geradores é abordada por Paulo Freire como proposta pedagógica de trabalho a partir de elementos da realidade e problematização da prática, fortemente disseminada como fundamento para a ação interdisciplinar. Ver Freire (1981).

A contratação dos/as profissionais competia à secretaria estadual de educação em diálogo com a FETRAF BA, priorizando aqueles que já possuísem vínculo com o CEEP Semiárido, no intuito de facilitar os trâmites burocráticos. Entretanto, as dificuldades na adequação na carga horária e pouca familiaridade destes profissionais com a proposta acarretaram na vacância e substituição constantes. E, em vários momentos, a condução dos momentos formativos contou com a colaboração de parceiros externos, como docentes de instituições parceiras e educadores/as populares ligados ao movimento sindical.

Ocorre ainda, que esta renovação curricular e metodológica exige um esforço coletivo no planejamento didático que necessita ser integrado por todas as áreas a fim de que o processo tenha coerência e efetividade. Além disso, o enfoque integrado requer estudos e reflexões constantes, por vezes, para além do que as formações específicas dos professores forneciam. Para tanto, o projeto elencava as seguintes tarefas na organização do trabalho pedagógico a partir de eixos temáticos:

- a) O levantamento de problemáticas significativas, a definição do foco (que indaga: o que queremos alcançar com este eixo?), os temas a aprofundar;
- b) A organização de informações, apropriação do objeto em estudos aprofundados;
- c) A delimitação de cada área de conhecimento, expressando a compreensão do papel da área sobre o foco;
- d) A elaboração do plano de trabalho de cada área de conhecimento e metodologia, de maneira a atingir a compreensão do foco;
- e) A socialização do planejamento das áreas e re-elaboração no coletivo; a seleção do conjunto de ideias que serão trabalhadas por áreas de conhecimento; a construção de colaborações internas e externas; a definição coletiva das linhas de ação (o que fazer diante das questões trabalhadas? Qual o encaminhamento das áreas para o momento não-presencial?); as avaliações, as novas sínteses e a nova problematização, tendo em vista o próximo complexo. (Idem)

O trabalho coletivo, o estudo constante das temáticas e a compreensão da metodologia com eixos, são então demandas a serem contempladas pela formação e acompanhamento pedagógico do trabalho dos professores. E, conforme já exposto, esta formação, não se concretizou conforme previa o projeto devido a vários fatores, como: a falta de regularidade dos planejamentos coletivos por conta dos problemas de ajustes nas cargas-horárias que impediam o encontro de todo o grupo em um único momento; o acúmulo de tarefas da coordenação pedagógica, principalmente quando tem a equipe reduzida acumulando atividades administrativas, pedagógicas, docentes, dentre outras ações emergenciais. Todos estes fatores dificultaram o acompanhamento pedagógico mais eficaz.

E a concretização de uma proposta integrada exige

[...] mudança no interior da organização escolar, que envolve formação de educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. **Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade** (FRIGOTTO, 2012, p. 77) Grifo nosso.

Assim, muitos professores não conseguiram assimilar a proposta pedagógica e atuavam por pouco tempo no Projeto. Na avaliação de 70% dos estudantes entrevistados, a falta de compreensão da proposta do PROEJA Campo por parte de alguns professores foi um grande limite enfrentado, uma vez que a proposta exige um “entrosamento”, nas palavras de um destes estudantes, analisando que se não há assimilação de um membro da equipe, todo o processo acaba prejudicado.

O ideal da integração da formação no projeto analisado, prevendo a superação da formação dualista e segmentada entre as áreas técnicas e de formação geral, está presente em todo o projeto base. O conceito de educação profissional defendido nesta proposta diz respeito à formação “social e técnica” dos agricultores familiares, associando tanto à educação básica quanto à formação político-social, não separando a vida profissional da vida social destes trabalhadores, que por essência não se separam.

Na descrição da organização curricular, onde se espera concretizar a visão do conhecimento de maneira integrada, a partir nas orientações do documento base do PROEJA (MEC/SETEC, 2007), a perspectiva da integração aparece em vários pontos que são elencados como princípios fundamentais nesta abordagem curricular.

- a) **A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nesta ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio;**
- b) **A perspectiva integrada ou de totalidade, a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;**
- c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares;
- d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; ou seja, deve trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;
- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g) **A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;**
- h) A construção dinâmica e com participação;
- i) A prática de pesquisa (MEC SETEC *in* FETRAF BA, 2010, p. 14) Grifo nosso.

Para a FETRAF BA a proposta de organização fundamentada nos eixos temáticos superaria a visão dual, uma vez que não divide o conhecimento por disciplinas, mas conduz sua construção a partir dos fenômenos extraídos da realidade. Contudo, para adequar a perspectiva curricular do PROEJA Campo à organização curricular regulamentada pela Secretaria Estadual de Educação e pelas diretrizes em que se enquadram o curso, organizou-se a partir de áreas do conhecimento, a saber: As áreas da Base Nacional Comum - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Formação Técnica Geral; e Formação Técnica Específica em Agropecuária.

Ainda que divididas as áreas, o projeto mantinha seu princípio da interdisciplinaridade e buscou articular ao máximo estas áreas em torno de cada eixo temático trabalhado. O planejamento coletivo dos professores tinha como principal objetivo a articulação das áreas, fortalecendo o ideal de que as áreas do conhecimento estariam embasadas nos eixos temáticos e não o contrário – os eixos temáticos adequados às áreas do conhecimento.

No percurso, estas áreas maiores denominadas Base Nacional Comum, Formação Técnica Geral e Formação Técnica Específica passam a corresponder às divisões entre Formação Geral, Formação Política e Formação Técnica, respectivamente. Assim, ainda que a divisão por disciplinas vá sendo superada na prática, a subdivisão por áreas e intenções formativas permanece e isto é evidente em todas as avaliações e sistematizações.

E, no registro final da matriz curricular deste curso obedece-se a organização por disciplinas, com as mesmas cargas-horárias dos cursos regulares, tendo assim, os mesmos componentes curriculares dos demais cursos técnicos em agropecuária ofertados pela Secretaria Estadual de Educação a partir da análise desta matriz com as demais. Assim, as avaliações e a carga horária no registro final do curso se submeteram a esta divisão, o que representa, mais uma vez, a necessidade de encaixar todo o esforço de trabalho interdisciplinar na divisão tradicional disciplinar.

Este foi um grande desafio, principalmente, para o registro e validação das atividades do tempo-comunidade. Atividades que eram, por essência, interdisciplinares deveriam ter sua carga-horária contabilizada por disciplinas.

Quadro 06 - O mais difícil, nós conseguimos: relato de uma coordenadora do PROEJA Campo (2013)

O mais difícil nós conseguimos que foi fazer com que ao final todos compreendessem que as tarefas eram gerais e não específicas de disciplinas. E, depois de todo o trabalho de fazer acontecer a interdisciplinaridade, temos que dividir tudo que foi feito em horas-aula e por disciplinas.

Coordenadora A

Os eixos temáticos, cuja proposta orientaria este trabalho interdisciplinar, são resultantes das constantes discussões e escuta dos/as trabalhadores/as desde o Projeto Semear, em 1998. Entretanto, este conjunto de eixos sistematizados em 2010 pela FETRAF BA foi apresentado como uma possibilidade, suscetível a mudanças ao longo do processo. O eixo articulador central foi “Agricultura Familiar, Desenvolvimento e Organização Social” de onde partiam os demais¹¹. Cada eixo temático era trabalhado durante três módulos, compondo um Ciclo de estudos. E, após cada Ciclo foram analisados e sistematizados os resultados parciais dos instrumentos avaliativos – portfólios, relatórios, registros das atividades orientadas e espontâneas.

Não foi pré-estabelecida uma sequência rígida para os eixos, esta questão foi discutida entre a equipe de educadores e coordenações pedagógica e geral no decorrer do curso. Assim como o tempo de trabalho de cada eixo poderia variar de acordo com a quantidade de módulos letivos necessários para sua abordagem. A exemplo, o eixo temático Organização Sindical e Agricultura Familiar foi tratado em dois módulos, enquanto o eixo Estrutura Fundiária e Posse da Terra se estendeu por quatro módulos letivos. E o ciclo pedagógico em que se estruturava a divisão do percurso formativo, condicionou-se aos eixos, ou seja, encerrava-se cada ciclo à medida que encerra-se o trabalho com cada eixo.

A proposta dos eixos temáticos buscava contemplar tanto os aspectos da compreensão e intervenção crítica da realidade social do campo quanto os aspectos produtivos e técnicos ligados à agropecuária. Não se percebeu a sobreposição de uma área em detrimento da outra e todo o percurso foi permeado por momentos de intensos debates políticos e ideológicos, principalmente no que tange à agricultura familiar enquanto modelo contraposto à agricultura capitalista e o “sentido da existência” do movimento sindical dos trabalhadores e das trabalhadoras deste segmento.

¹¹ As ementas dos referidos eixos temáticos encontram-se no Anexo I.

O destaque para a avaliação dos professores nos pareceres coletivos é dado para o engajamento da turma, participação ativa nas aulas e evolução na assimilação de conhecimentos considerando a avaliação inicial, intermediária e final em todas as áreas. Não foi percebida a diferenciação desta assimilação entre as formações geral e técnica, entendendo formação geral como os conteúdos ligados à Base Nacional Comum.

Apesar de exporem nos planejamentos suas listas de conteúdos, os educadores/as consideravam na avaliação elementos mais gerais do que pontuais ligados a estes. Nas fichas de avaliação todos os professores avaliam os estudantes de forma geral, envolvendo todas as áreas, e de forma particular, porém não centrados em conteúdos específicos. Neste sentido, a partir destes instrumentos, não foi percebida uma sobreposição de uma área em detrimento de outras.

Nas falas dos estudantes em relação a este ponto, quando perguntados sobre a organização curricular por eixos, todos os entrevistados afirmaram que a organização por eixos facilita aprendizagem porque a aproximação dos conhecimentos teóricos com suas práticas possibilita uma melhor assimilação. Destes, seis disseram ter estranhado inicialmente a metodologia e a divisão por áreas, por estarem acostumados com a divisão por “matérias” e com um professor para cada uma.

Quadro 07 - O Eixo Temático como elemento de contextualização: fala de um estudante em entrevista (2014)

A forma como foi trabalhado, com os temas, trazendo tudo para nossa realidade ajudou muito a gente a compreender os conhecimentos do “ensino geral”. E na parte técnica tinha algumas coisas que a gente não entendia justamente quando não era muito de nossa realidade.

Estudante D

Os resultados das avaliações individuais e coletivas e a análise dos sujeitos indicam a “justaposição equilibrada” entre as dimensões da formação geral, formação política e formação técnica. Apesar de não ser percebida a sobreposição de uma área em detrimento na outra, o curso aproximou-se muito mais da formação “equilibrada” do que da formação integrada (CIAVATTA, 2012).

Com este objetivo de manter o equilíbrio entre a formação geral e técnica, o estágio do curso também buscava a divisão entre social e técnico. E para cumprimento das 400

horas, previa-se inicialmente que esta carga horária fosse dividida ao longo dos três anos do curso, buscando adequar às orientações do percurso formativo. Previa-se no primeiro ano o foco no conhecimento da realidade local, conhecimento de ferramentas de diagnóstico, de pesquisa, de registro e de análise das informações; no segundo ano o foco seria intervir e planejar ações que possibilitassem mudanças na realidade; e no terceiro ano o foco seria a gestão de processos de mudança local - gestão de organizações, gestão de projetos, gestão de grupos e de relações pessoais e interpessoais.

Todo o processo teria esta condução e o estágio seguiria também esta base, gerando um Memorial, que sendo acompanhado e analisado processualmente pela coordenação e equipe de educadores, configuraria o Trabalho de Conclusão de Curso destes estudantes. Entretanto, as atividades do estágio só foram iniciadas a partir do segundo semestre do segundo ano, impossibilitando que o cumprimento do ciclo proposto: diagnóstico/análise; planejamento; intervenção.

As dificuldades para atender aos trâmites burocráticos da regulamentação do estágio foram uma das causas do atraso deste início, uma vez que na concepção tradicional de educação profissional o exercício do trabalho deve ser precedido da preparação teórica para tal. Embora se reconheça a necessidade de organização e regulamentação das atividades do estágio, havia dificuldades na adequação do que significa o estágio nesta turma de trabalhadores da agricultura familiar e o estágio nos cursos regulares.

A necessidade de se considerar toda a experiência e vivência destes trabalhadores, como o próprio projeto base enfatiza, implica em questões como pensar o estágio a partir do que poderia ser acrescentado à formação dos estudantes sem, contudo, desvincular esta formação do seu trabalho na agricultura familiar. Além disso, levando em conta as vivências e saberes destes/as trabalhadores/as, o estágio, de acordo com o plano inicial no projeto, teria início desde o primeiro ano e a escolha dos espaços e das atividades seria decidida no coletivo dos educadores/a e educandos/as.

Desta forma, inicialmente pretendia-se que os próprios estudantes direcionassem suas experiências teórico-práticas, a partir de suas necessidades de aprofundamento, inclusive podendo haver diferenças entre a carga horária do estágio social e do técnico a depender a atuação e do perfil de cada educando/a. Entretanto, efetivamente, o estágio dos/as estudantes ocorreu de forma desencontrada e em meio a diversos problemas de ordem administrativa, o que dificultou inclusive seu acompanhamento para uma percepção pedagógica mais aprofundada.

Neste ponto, encontra-se mais uma divergência entre o projeto base inicial e o Plano de Curso do PROEJA Campo. Segundo o texto deste último, o estágio “Desenvolver-se-á, depois de concluído pelo menos um ano letivo qualificado ou ao final do curso, sob a supervisão de docente da escola e profissional competente em empresas do ramo da agropecuária”. Neste extrato percebe-se claramente a adaptação indevida da proposta original ao referido Plano e a diferença concepcional, uma vez que além de desconsiderar os conhecimentos e experiências de trabalho no campo, deixa precedentes para formação de perfil profissional a qual não condiz com os princípios ideológicos da FETRAF BA.

Enquanto esta Federação tem por objetivo a escolarização e qualificação dos trabalhadores da agricultura familiar para fortalecimento deste modelo de desenvolvimento para o campo e para que estes trabalhadores possam permanecer com “boas condições de vida” no seu espaço, o Plano de Curso apresenta características do perfil do técnico em agropecuária egresso que não só extrapolam como contradizem este objetivo, generalizando que “as oportunidades de atuação do técnico em agropecuária poderão surgir em empresas setor agropecuário”.

Para a FETRAF BA, é fundamental que os jovens do campo tenham oportunidades de trabalho e condições concretas de permanência no campo, entretanto, este curso foi pensado para a atuação na agricultura familiar ou em prol dela. Para os agricultores e agricultoras mais experientes significava a oportunidade de qualificar seu trabalho e sua militância e para os mais jovens, além disso, pretendia-se fortalecer seu vínculo com o trabalho e organizações sociais do campo, para que não tivessem como únicas opções a saída do campo ou o trabalho nas cadeias produtivas do agronegócio.

Assim, constata-se que a metodologia da alternância e o trabalho a partir de eixos temáticos representam grandes potencialidades na proposta educativa da FETRAF BA, apesar dos desafios enfrentados e as diversas limitações que impedem a classificação desta experiência como uma ação integralmente exitosa de formação integral do trabalhador. Da alternância destaca-se o trabalho de intervenção nas comunidades como fundamental e da proposta por eixos temáticos, ressalta-se a importância de estarem respaldados na realidade concreta dos sujeitos.

3.2.4 A Descontinuidade do Quadro Docente e os Entraves no Acompanhamento e Execução do Trabalho Pedagógico

As entidades parceiras na execução do Projeto compuseram a coordenação geral deste - FETRAF/BA, SUPROF/SEC e o CEEP Semiárido. Estes sujeitos conduziram o processo geral para garantia de aspectos logísticos e estruturais e condução das questões pedagógicas gerais. Além desta coordenação geral, o Projeto possuía uma coordenação multidisciplinar, pensada para condução e orientação dos processos pedagógicos, especialmente da formação de educadores, síntese e elaboração de materiais didáticos a serem utilizados no percurso formativo.

A coordenação multidisciplinar foi responsável pelo acompanhamento do trabalho didático-pedagógico e foi constituída, inicialmente, por quatro profissionais de áreas diferenciadas e com experiência de trabalho junto à agricultura familiar, sendo uma pedagoga, uma licenciada em geografia e duas engenheiras agrônomas, selecionadas pela FETRAF – BA. Faziam parte também da equipe, duas monitoras de ensino, sendo uma técnica agrícola e uma zootecnista, que atuaram no acompanhamento dos estudantes nas atividades entre os módulos de aulas.

Assim como a equipe de professores/as, esta coordenação também sofre constantes modificações ao longo dos três anos do projeto. Destas seis profissionais que iniciam, quatro se desligam e ocorre apenas uma substituição, permanecendo então com três coordenadoras que acumulam as funções de gestão, coordenação, sistematização e acompanhamento dos/as estudantes.

O desligamento dos membros da coordenação multidisciplinar ocorre por motivos pessoais das três coordenadoras e uma monitora que solicitaram afastamento. Contudo, por mais de um ano não houve preenchimento destas vagas acarretando o acúmulo de atividades para o restante da equipe.

Esta sobrecarga de atividades é colocada pela coordenação como um dos fatores que contribuíram para a insuficiência no acompanhamento pedagógico e formação continuada dos/as educadores/as.

Quanto à constante substituição dos/as professores/as, verificou-se que ocorreu por dois motivos principais: a ausência da adequação de carga-horária para que se garantisse tempo suficiente para estudo, planejamento e formação, de maneira que, assim como para os estudantes/as, fossem considerados o tempo “extra sala de aula” como válido na carga-horária dos/as educadores/as; além deste, parte dos/as professores/as foram desligados do projeto por não se identificarem e não conseguirem desenvolver a proposta metodológica e

curricular de maneira satisfatória, conforme avaliação das coordenações geral e multidisciplinar.

O entrave da adequação da carga-horária foi constante durante o curso e fora colocado ainda na fase de discussão inicial do projeto, conforme mostra a fala retratada no quadro abaixo:

Quadro 08 - As Condições para Estudo e Planejamento: Fala de uma Professora do CEEP na avaliação do Seminário de Sensibilização (2010)

Precisamos saber também das condições para estudo e planejamento que teremos; é tudo muito novo e não requer somente a nossa vontade, mas da vontade da gestão do projeto. Como fica nossa carga horária? Podemos trabalhar somente com esta proposta?

Educadora A

E esta dificuldade de diferenciação na contabilização da carga-horária de modo a considerar um maior tempo para atividades de autoformação, planejamento individual e coletivo, e formação continuada dos educadores, foi um empecilho, principalmente, neste início do projeto. Por conta desta indefinição, o quadro inicial de professores participantes só foi definido após o início das aulas, impossibilitando uma formação prévia e inicial, com tempo suficiente de apresentação e formação com a equipe docente.

Além disso, ao longo de todo o curso, houve o problema de continuidade neste grupo de educadores que passou por mudanças constantemente e, durante os três anos, apenas duas professoras atuaram do início ao final do curso.

Quadro 09 - Alguns professores não sabiam trabalhar com a proposta: falas de dois estudantes em entrevista (2014)

Todo o problema do curso foi alguns professores que não sabiam trabalhar com a proposta, mas quando os professores trabalhavam dentro da proposta a gente aprendia.

Estudante B

Alguns professores não se dedicavam ao curso, não se empenhavam nos

conhecimentos específicos; falta professores para trabalhar com uma proposta diferenciada.

Estudante C

Analisa-se que a dificuldade em articular a complexidade de um projeto que prevê a renovação de práticas pautada na flexibilidade metodológica e curricular, com os emperres burocráticos que “engessam” e impedem muitas destas ações inovadoras, a exemplo da superação da divisão do conhecimento por disciplinas e da avaliação sem quantificação por nota, representou o maior entrave na permanência docente.

Isto porque, o grupo de professores/as, em sua maioria, possuía experiência apenas com o ensino regular convencional e apresentaram dificuldades em assimilar as inovações solicitadas pelo PROEJA Campo. E, esperava-se que a formação continuada contribuísse na apropriação por parte dos educadores/as da metodologia e dos princípios do Projeto. Contudo, a coordenação multidisciplinar, responsável por esta formação aponta que esta atividade foi prejudicada, especialmente, nos últimos dois anos, quando, dentre outros fatores, os problemas de ajustes nos horários para planejamento dos professores impossibilitou o planejamento pedagógico coletivo.

Percebe-se então a relação cíclica entre os entraves didáticos e as questões políticas, teóricas e concepcionais no Projeto, uma vez que uma dimensão reflete outra. Enquanto não são garantidas condições para um trabalho pedagógico eficaz, a saber: formação qualificada de educadores/as, tempo suficiente para planejamento e auto-formação, composição da equipe de educadores/as que se identificam e dominem a proposta pedagógica; a materialização de pressupostos filosóficos e ideológicos da formação integral estará impossibilitada. E este quadro, por sua vez, reflete as questões políticas e conjunturais que determinam a implementação da educação profissional e o projeto de sociedade em que se ancora.

3.3 Profissionalizar para que? Uma ponderação entre o pretendido e o alcançado na Formação Técnica do PROEJA CAMPO

A análise dos princípios da FETRAF BA e da SUPROF/SEC BA indica que a tentativa de contemplar tanto o ideal da formação de quadros técnicos com formação política e escolarização qualificada, proposta pela FETRAF BA; como o de certificar

jovens para novas funções e novas posturas de trabalho no campo diferentes das demandas geradas pelas cadeias produtivas do agronegócio, pensada pela SUPROF, resultou na tentativa de aglutinação destes propósitos no PROEJA Campo.

Contudo, é essencial que o projeto educativo tenha bem definido sua intenção de profissionalização e para os movimentos de trabalhadores, é imprescindível a definição do projeto de sociedade que almeja. Para D'Agostini (2011) a identificação “do que causa a necessidade da existência” de um movimento é central na análise de suas concepções, além de apontar o caminho teórico que deve orientar sua luta e definir seu projeto histórico de sociedade. A partir disso, pondera-se que a ausência de uma base teórica acarreta desvios ideológicos, a perda da orientação a partir de princípios e a subsunção de suas concepções aos limites conjunturais e estruturais.

No último congresso, em novembro de 2013, há um intenso debate sobre a atuação junto ao poder público na execução de projetos em parceria e debate-se muito sobre o protagonismo ou a subsunção do projeto político da entidade. E as discussões levam a perceber que uma das formas de garantir que os princípios que refletem os ideais dos agricultores familiares não se percam nestas relações é o fortalecimento de seu projeto político pedagógico.

A partir disso, elencam:

- A formação como um dos principais pilares da instituição, pois estabelece seus princípios orientadores. E, diante da necessidade de renovação de suas lideranças o processo formativo é fundamental, já que “só se tornam e se assumem lideranças, quem compreende o projeto e as raízes da entidade”.
- A problemática da juventude persiste. E diante do afastamento dos jovens do campo, o projeto educativo deve estar aliado a políticas voltadas para este público;
- A formação deve ser compreendida em seu caráter continuado, também como ação de objetivos de médio e longo prazo, não somente as ações pontuais. Configurando-se duas frentes: formação para ação cotidiana e a educação do campo, na forma mais ampla e na educação escolar.
- É preciso empenhar na formação ideológica para superar a visão do sindicato como instituição de prestação de serviços. A falta de identificação ideológica gera despolitização e desmobilização dos/as trabalhadores/as, e

consequentemente a falta de prioridade ao processo formativo, tornando-se uma questão cíclica.

- Além da crise burocrática e estrutural, vive-se uma crise de identidade, o movimento sindical enfraquece sua função de reivindicação quando se restringe à função de mera execução. Assim, é necessário retomar a função do sindicato como instrumento de luta e os processos formativos precisam contribuir para o exercício da produção, sistematização, elaboração, para que não se configure em “ativismo autodestrutivo”.

A “sobrecarga” que a Federação tem em relação às ações e às demandas cotidianas, dificultou ao longo dos dez anos a prioridade de se pensar a longo prazo e em um projeto para o campo. Além das limitações nevrálgicas referentes à estrutura sindicalismo no Brasil, atribui-se isto ao atrelamento e até condicionamento das ações educativas da entidade aos programas e políticas governamentais.

Conforme o observado, isto põe em risco o empoderamento do projeto educativo pela entidade, uma vez que estando sempre relacionado a um projeto específico, o projeto político pedagógico vai perdendo suas características originais principalmente de respaldo às demandas dos agricultores familiares e incorpora os objetivos de cada política ou projeto específico.

A análise referente às condições materiais para permanência dos trabalhadores, principalmente jovens, para a FETRAF BA é vista como fruto tanto da falta de condições materiais como da noção que se construiu do que é avançado e do progresso. Refere-se à perspectiva “urbanocêntrica” que persiste criando um imaginário do campo como sinônimo de atraso, quando concretamente a precarização do trabalho atinge todos os espaços, inclusive os centros urbanos. E, de fato, muitos jovens deixam seus lugares de origem para ocupar as demandas de subempregos nas grandes cidades.

A educação profissional e a profissionalização da agricultura familiar, neste sentido, podem assumir rumos variados a depender do modelo de desenvolvimento em que se amparam e pode significar o fortalecimento ou a ruptura com a histórica relação da qualificação profissional restrita ao mercado de trabalho e ao treinamento para funções específicas.

Neste sentido, a educação/formação para a FETRAF BA, além de garantir a qualificação profissional a partir da formação técnica de seus trabalhadores, da

escolarização e instrumentalização destes para que sistematizem e validem suas experiências, retomando o papel de fortalecimento político e ideológico.

Os educadores/as, além de não terem familiaridade com a proposta em tela, desenvolviam práticas que sinalizavam justamente esta tentativa de fusão entre o ensino médio integrado convencional e elementos da educação contextualizada, recorrendo aos eixos temáticos. Entretanto, diante da diversidade nas regiões de origem dos/as estudantes, das diferenças culturais, climáticas, dentre outras, a contemplação de todas as especificidades regionais e dos objetivos do ensino técnico contextualizado são dificultados.

Esta constatação evidencia o limite da educação profissional focada na formação técnica específica, destoante da formação para o trabalho em geral e da formação com suporte na politécnica. Diferente do ensino de funções específicas, o ensino politécnico compreende o domínio de do fundamento, da essência do trabalho, para que embase a compreensão das diversas técnicas.

Para a FETRAF BA, a expectativa em relação ao perfil dos egressos da primeira experiência do PROEJA Campo, foi superada, considerando que a qualificação da turma apresenta elementos para além do esperado. Elencam que o potencial de intervenção dos jovens no movimento sindical, por exemplo, é um fator extremamente importante e indica que a ação educativa é um caminho acertado para a aproximação da juventude ao movimento e participação mais efetiva deste segmento.

Quanto à formação técnica, a coordenação pedagógica multidisciplinar considera que dentro do objetivo pretendido de aperfeiçoar os conhecimentos dos/as estudantes e garantir uma formação técnica para além do aspecto produtivo, conseguiu-se alcançar exitosamente este intento.

Todavia, conforme o Quadro 10,

Quadro 10 - Não me sinto preparado para atuar como técnico: fala de um estudante em um encontro observado (2014)

Não me sinto preparado para atuar como técnico em agropecuária. Faltou as aulas práticas e mais conteúdos da parte técnica. O curso no geral foi bom, mas nisso deixou a desejar.

Estudante D

Neste ponto, entram em choque as duas perspectivas mencionadas anteriormente: a formação para o a atuação profissional nas diversas possibilidades do campo e a formação para o desenvolvimento da agricultura familiar, considerando a atuação enquanto multiplicadores de assistência técnica e extensão rural, atuação política e na melhoria dos aspectos produtivos em suas propriedades, estando esta última definindo o que a FETRAF BA defende como profissionalização da agricultura familiar.

As ações de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) são uma prioridade para o movimento e para os/as agricultores/as devido ao histórico de políticas de ATER inadequadas para este modelo produtivo. Haja vista, que quando implementada no Brasil, a assistência técnica rural tem como principal objetivo a disseminação da agricultura capitalista sob o paradigma da modernização do campo, incompatível com as práticas e princípios da agricultura familiar.

Este paradigma de modernização que se disseminava sob o pretexto da otimização da produção de alimentos no período pós-guerra, utilizado principalmente pelos Estados Unidos direcionando-se aos países ditos subdesenvolvidos, caracterizando a “Revolução Verde”. Neste período que marcou a política de ação extensionista brasileira, predominava a visão do campo como espaço estritamente produtivo, favorecendo práticas como o uso de técnicas degradantes ambiental e socialmente (VALENTE, 2009).

Além do incentivo ao uso de insumos químicos, da mecanização agrícola e à monocultura, a extensão rural compunha um conjunto de ações que visava eliminar o que entendia como “atraso” no campo, o que sugere a supressão de práticas tradicionais da agricultura familiar e até mesmo eliminação deste próprio modelo. E como este paradigma influenciou a produção técnica e científica, bem como as políticas públicas de ATER por muito tempo, ainda persistem resquícios que na visão da FETRAF BA só serão superados com a consolidação de um paradigma sob os princípios da agricultura familiar.

Em contraposição a este modelo de extensão de base “modernizante”, os movimentos sociais e organizações não-governamentais do campo vêm construindo e pautando a assistência técnica e extensão rural de base agroecológica, que considerem a vida e saberes dos camponeses e tenha a participação popular como princípio. Esta mobilização resulta no âmbito governamental na Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), instituída pela Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010 e, ainda, em um conjunto de ações desenvolvidas que marcam a abertura para execução por parte dos movimentos e organizações do campo de projetos de ATER.

Esta abertura tanto representa um novo momento na política de ATER como apresenta uma nova possibilidade de atuação de técnicos extensionistas com uma visão diferenciada da concepção hegemônica modernizante. A FETRAF BA, apesar de se posicionar criticamente e reconhecer os limites desta nova política, considera este como um campo estratégico de atuação dos/as técnicos/as agricultores/as familiares que podem atuar como multiplicadores de seus conhecimentos.

Assim, o projeto político e educativo da entidade possui o objetivo de consolidação do desenvolvimento sustentável e solidário, na qual a assistência técnica e extensão rural é posta como fundamental, especialmente para o estreitamento da relação do movimento com sua base para a percepção e atendimento às suas demandas. Neste sentido o PROEJA Campo agrega este objetivo da participação com intervenção nas comunidades além da formação de técnicos multiplicadores.

A ponderação de que as atividades práticas foram insuficientes, devido à falta de uma estrutura de laboratórios e espaços para as aulas práticas demonstra o quanto à renovação metodológica e curricular é condicionada tanto a uma mudança de paradigmas como a uma estrutura que favoreça o trabalho pedagógico. E, no sentido da sistematização dos conhecimentos e mudanças na matriz do conhecimento, é fundamental também o tempo suficiente para amadurecimento e reflexão teórico-prática.

E, tratando-se de educandos/as trabalhadores/as e militantes, com inúmeras atribuições em suas propriedades e nas comunidades, a falta de tempo para dedicação às atividades orientadas e aprofundamento dos conhecimentos teóricos é uma colocação comum. Isto denuncia que o acúmulo de projetos onde as intenções e as expectativas são variadas, converte-se no acúmulo de instrumentos e atividades, dentro do mesmo espaço de tempo de um projeto regular.

Há ainda a defesa de que o curso formou essencialmente agricultores experimentadores e que, diante da impossibilidade de uma formação técnica completa, o PROEJA instrumentalizou para que novos conhecimentos e novas práticas fossem desenvolvidas em suas propriedades principalmente a partir do viés agroecológico. E que, neste sentido, o curso foi suficiente uma vez que não se pretendia formar técnicos para o mercado de trabalho, mas profissionalizar os agricultores familiares.

Quadro 11 - O Técnico do Sindicato: fala de um estudante durante encontro observado (2014)

A parte da qualificação para atuar em nossa propriedade, com planejamento, com a agroecologia foi muito importante. E eu hoje me coloco à disposição do sindicato. Eu sou um técnico do sindicato e para isso me sinto, sim, preparado.

Estudante E

Quadro 12 - Formação para uma assistência técnica diferenciada: fala de uma estudante durante encontro observado (2014)

Ninguém está preparado para este mercado de trabalho que está aí. Nossa formação foi para uma outra visão. Hoje nós sabemos que esta assistência técnica que está aí não é viável para nós e que a gente pode fazer diferente.

Estudante F

A partir da percepção da turma, sintetiza-se que o trabalho do agricultor familiar com formação técnica em agropecuária apresentam possibilidades variadas, quais sejam: a prática experimentadora nas propriedades, especialmente centrada na transição agroecológica; a formação política e de lideranças; e a formação para a atuação nas novas políticas de assistência técnica e extensão rural.

Apesar de, até o momento de finalização desta pesquisa, dezembro de 2014, a experiência ainda não ter sido completamente sistematizada e avaliada, as avaliações no percurso já indicam, para a entidade, a necessidade de revisar o projeto político e educativo. Sendo também uma oportunidade de discutir junto à sua militância o papel do movimento sindical.

Para a direção da FETRAF BA, a sistematização e avaliação do PROEJA CAMPO representará o direcionamento sobre a identidade do movimento sindical, onde a partir do percurso pedagógico e dos instrumentos de avaliação, pretende-se perceber os rumos da agricultura familiar e a questão da sucessão, respondendo a questões como: que juventude se tem hoje no campo; que campo; e que trabalhadores pretende-se formar.

Muitas são as demandas do movimento sindical da agricultura familiar na Bahia quando fundada sua primeira década de existência. E a educação profissional do campo, agrega muitas destas demandas que são, indubitavelmente, demonstrativos da realidade dos trabalhadores e das trabalhadoras, de seus movimentos e do mundo do trabalho.

A perda dos princípios ideológicos, a confusão gerada pela coerção capitalista a partir de seus paradigmas de produção e de consumo, o acirramento da competitividade e a busca por qualificações pulverizadas, dentre outras características comuns, sinalizam os desafios a serem superados pela classe trabalhadora.

Quadro 13 - São muitos “times em campo”: Fala de dois dirigentes da FETRAF BA em um encontro observado

São muitos times em campo e nós perdemos nossos jovens para outros espaços. E nisso a formação é fundamental para formar lideranças e conquistar nossos jovens.

Dirigente A

(...) só se tornam e se assumem lideranças, quem compreende o projeto e as raízes da entidade.

Dirigente B

Apesar da assunção de que é necessário retomar a discussão ideológica através formação política e de que as questões referentes ao trabalho no campo devem ser discutidas, o trabalho não é posto como categoria central no projeto educativo e de sociedade da FETRAF BA. As questões do caráter diferenciado do trabalho na agricultura familiar predominam-se no campo da identidade e da cultura, mas não se aprofunda a problematização desta categoria dentro da relação capital-trabalho e o que a diferencia das relações de proletarização do trabalho no campo.

Assim, esta experiência de educação profissional a partir da análise de suas concepções e suas práticas, sinaliza para a FETRAF BA as fragilidades geradas pela falta de uma base teórico-metodológica sólida e a sujeição de suas concepções ao Estado; aponta-se ainda a necessidade de problematizar a categoria agricultura familiar a partir das concepções de trabalho, trabalhadores/as e classe trabalhadora do campo; e fundamentalmente, a análise de seu papel enquanto movimento de trabalhadores/as para o posicionamento em relação à ofensiva capitalista e em relação à construção de ferramentas e estratégias de contestação deste modo de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que apresenta a introdução deste trabalho, pensar na formação dos trabalhadores e trabalhadoras a partir de fundamentos que preconizam o fim de sua exploração, compromete pensar na superação da dualidade entre o trabalho manual e intelectual acentuada no modo de produção capitalista, que tem por fim, justamente a perpetuação desta exploração.

A ruptura com o modelo dicotômico da educação “para ricos e para pobres”, para a classe dominante e classe trabalhadora, retoma aos fundamentos da relação trabalho-educação, sendo a categoria trabalho considerada em seu sentido ontológico. Neste aporte, a produção da existência humana a partir do trabalho livre e ontocriativo não se dissocia da produção e socialização do conhecimento fruto da ação do trabalho.

Porém, se esta dualidade entra no bojo de um conjunto de cisões e antagonismos gerados pelo modo de produção capitalista, sua superação requer além da retomada dos fundamentos da relação-trabalho educação, a transformação social a partir da ruptura com este modo de produção. Neste sentido, demandam-se outras tarefas mediadoras para o alcance destes ideais, nas quais se incluem a construção de processos formativos que tenham por base a contestação do capitalismo e desvelamento de suas contradições.

No conjunto das tarefas de formação alternativas e contestadoras do capitalismo, desenvolvem-se experiências no interior das lutas organizadas dos trabalhadores e trabalhadoras e produzem-se teorias a exemplo da Pedagogia Socialista, que tem por fundamento o trabalho e propõe a formação politécnica a partir de pressupostos metodológicos e curriculares sistematizados no interior da classe trabalhadora.

A integração entre a formação básica e a formação para e partir do trabalho passa ser o objetivo das propostas de formação de trabalhadores e trabalhadoras e da educação profissional “progressista” (FRIGOTTO, 2012). E a formação integrada tem como fim a formação humana enquanto síntese das formações geral e específica e põe inúmeros desafios, dentre os principais, a organização curricular para que se supere a divisão e sobreposição das áreas.

Assim, compreendem como elementos necessários em um projeto formativo para os/as trabalhadores/as a concepção de uma base teórico-metodológica que sustente tal projeto, a garantia das condições estruturais e pedagógicas para implementação das propostas, onde cabem: a construção de processos formativos e autoformativos constantes,

a busca por parcerias que colaborem no desenvolvimento das ações e a centralidade em um projeto histórico de sociedade, para além das imposições capitalistas.

Assim, na investigação das “raízes” do movimento identifica-se que suas limitações correlacionam-se a fatores oriundos da própria história de formação do movimento sindical com forte interferência e atrelamento ao Estado e as influências do “influxo democratizante” que marca o período da construção do “novo sindicalismo” (DAL RI e VIEITEZ, 2011). Fatores estes, que repercutem diretamente no projeto educativo, que para a FETRAF BA é sinônimo de projeto de formação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

A análise das concepções e práticas do PROEJA Campo aponta para esta ausência de referencial teórico orientador. E como sua política de educação esteve atrelada a projetos e programas de governos, condicionam-se aos objetivos do Estado. Isto porque, ainda que a política de educação profissional desta última década (2004-2014) tenha a influência das reivindicações dos movimentos de trabalhadores/as, ainda sobrepõem as limitações do capital.

Tratando-se então de um movimento sindical centrado na democracia e na cidadania que por si só não definem e problematizam suficientemente a razão de sua existência enquanto movimento de classe de oposição ao capital, seus ideais tornam-se vulneráveis a estas imposições. Não se identificou no projeto político pedagógico da entidade o posicionamento nítido sobre a superação do capitalismo enquanto condição de libertação da classe trabalhadora e de transformação social.

Neste aporte, a cidadania assume um sentido limitado, já que quando posto como o objetivo a ser alcançado em um projeto educativo não se pressupõe a transformação social, uma vez que o exercício democrático-cidadão, no capitalismo, limita-se a participação política, que se constitui como processo intermediário na formação humana e não sua finalidade. Diferentemente, da emancipação humana que pressupõe o trabalho livre e ontocriativo.

O exame da categoria trabalho na proposta da FETRAF BA indica primeiramente que esta não é uma categoria central. Quando elencam, por exemplo, o trabalho como princípio educativo em seus pressupostos metodológicos, sua concepção é do trabalho como atividade prática dos homens e mulheres, seja livre ou subsumida ao capital, utilizado como um recurso para contextualização do ensino e melhor assimilação dos conteúdos. Não havendo elementos que apontem esta como uma categoria que permeia

toda a organização do processo educativo, compreendido desde o trabalho pedagógico à organização da sistematização do conhecimento.

Na proposta curricular do PROEJA Campo, a organização por eixos temáticos representa a tentativa de integração do conhecimento para a superação da dualidade teoria e prática. Entretanto, efetivou-se de forma aglutinada à perspectiva tradicional do currículo segmentado em disciplinas e conteúdos. Uma vez que, mesmo não dispensando as disciplinas, a seleção dos conteúdos e a mediação entre estas são orientadas pelas problemáticas levantadas pelos temas, com o objetivo de superar a hierarquização dos componentes.

Contudo, concretizou-se no “duplo exercício”, eficaz do ponto de vista didático e ambíguo no sentido epistemológico, decorrente da necessidade de adequação do projeto às diretrizes e aos limites da política estadual. Comprova-se que na relação de parceria entre os projetos, a proposta original do PROEJA Campo tem elementos subjugados por esta adaptação, além de não serem garantidas do ponto de vista burocrático e infraestrutural as condições necessárias para implementação da proposta dentro dos objetivos propostos pela FETRAF BA.

Isto é percebido na elaboração do Plano de Curso diferenciando-se do Projeto Base, na inflexibilidade do Plano de Estágio e na obrigatoriedade da divisão das cargas-horárias por disciplinas. Embora tenha ficado claro que estes limites interferem predominantemente no processo de registro burocrático, prejudicando em menor grau na efetivação das ações, estas imposições acarretaram em um duplo trabalho de sistematização e limitaram as possibilidades de inovação.

Tais imposições, por sua vez, fundamentam-se no que Pistrak (2013) chama de “centralização da escola”, reproduzindo sua estrutura hierarquizada e burocrática. A organização socialização do conhecimento tendo o trabalho como princípio educativo passa por uma reformulação no sentido da descentralização da educação na escola e levando em conta, com igual valor, os espaços extra-escolares. Apesar deste processo de produção do conhecimento nos espaços externos à escola exigir rigorosidade metodológica e não dispensar os processos de sistematização, não significa a mera transposição dos instrumentos reguladores da escola formal para estes processos.

Todavia, a efetivação desta proposta a partir da vinculação do eixo temático à realidade concreta dos/as estudantes – e da agricultura familiar - e não uma determinação externa com o intuito de alcançar objetivos alheios, possibilita a análise a partir do olhar

dos/as trabalhadores/as. E foi a realidade material dos/as educandos/as e suas contradições que possibilitaram significativos avanços. Esta é uma potencialidade oriunda dos ensinamentos da luta e da pedagogia construída pelos movimentos, partindo do pressuposto de que “a luta é uma dura necessidade que ensina” (FREITAS, 2013, p. 93).

Um dos resultados mais enfáticos do PROEJA Campo foi a qualificação da potencialidade de engajamento e intervenção social de sua turma de estudantes, além da atuação em espaços de gestão e liderança na agricultura familiar. Porquanto, toda a turma, ao concluir o curso mantinha relação com entidades e organizações sociais em suas comunidades, demonstrando disponibilidade para a continuidade e aperfeiçoamento desta relação e para uma atuação técnica para além do “instrucionismo” com foco exclusivamente produtivo.

Somado a isso, considera-se fundamental o “não abandono” aos conhecimentos sistematizados. Ainda que esteja muito presente no discurso da FETRAF BA o desejo de priorização da prática e de que os conteúdos estejam a serviço desta, concretamente, não foi percebido esvaziamento destes conteúdos por conta do risco do “praticismo” desprovido da teoria. E é este é um dos grandes desafios da perspectiva integrada do currículo: superar a visão dos conteúdos como alheios à prática, desconsiderando que estes são oriundos da realidade material. (RAMOS, 2012)

Mesmo estando nítida a manutenção da segmentação entre as áreas geral e técnica específica, não foi detectada uma significativa sobreposição de uma área em detrimento de outra. Constata-se que se desenvolveu uma experiência de balanceamento entre as dimensões técnica, científica e política na formação profissional, que não necessariamente significa a integração na formação do/a trabalhador/a.

Houve uma maior afinidade da turma de educandos/as em relação aos conhecimentos técnicos, dado a sua familiaridade com esta área. Enquanto característica predominante da escolarização deficitária, apresenta resultados como a maior dificuldade com os conhecimentos da formação básica geral. Contudo, este fator não acarretou na proposta do curso a prioridade na formação técnico-profissional.

Demonstra-se, inclusive, que não houve reducionismo na formação técnica no sentido de relativizar os conteúdos encerrando-se na abordagem “cotidianista”. Nota-se uma preocupação com o acréscimo e problematização dos conhecimentos dos estudantes, procurando tirá-los da chamada “zona de conforto”, provocando-os e instigando-os à pesquisa e à busca por conhecimentos para além de suas realidades imediatas.

Assim, o trabalho metodológico demonstra-se como uma grande potencialidade no projeto educativo da FETRAF BA. A centralidade nos processos participativos e de construção por parte dos/as educandos permitem o protagonismo e exercício da criticidade, bem como a análise e reflexão constante da realidade permitem a maior identificação com a proposta.

Outro fator positivo desta proposta é concepção da formação técnica ampliada, levando em conta os saberes instrumentais e exercício das habilidades, porém não se limitando a isto e potencializando também a capacidade de intervenção em processos como a organização social e uma reflexão crítica sobre os processos de trabalho no campo.

No entanto, baseando-se no que Ramos (2012) sinaliza, a priorização das competências ou a centralidade na formação para a cidadania também representam restrições na efetivação da integração curricular. Isto porque, o currículo integrado também não pode tender à ênfase nas ciências humanas, por exemplo e além disso, a perspectiva de integração não se encerra na junção da entre conteúdos e competências, mas se direciona à formação humana como condição para a transformação da realidade.

Há então o indicativo de superar a visão da formação integrada como um somatório da dos aspectos técnicos e sociais, tendo este último o papel único de formar para ocupar espaços representativos. E a potencialidade para esta superação da concepção de educação da FETRAF BA está na retomada dos princípios de formação política constantes da proposta inicial de seu projeto político pedagógico, como avaliou a própria direção da entidade. Refletindo sobre o papel do movimento sindical da agricultura familiar, bem como da problematização desta categoria a partir das bases teóricas do trabalho.

Para tanto, a realidade da agricultura familiar em si, enquanto modelo que agrega os processos de trabalho, de vida, da identidade e da cultura dos sujeitos no campo, oferece os elementos essenciais para uma visão integrada da formação dos trabalhadores e do trabalho para além da alienação ao capital. Valendo-se reforçar os elementos desta realidade como princípios na formação/educação, submetendo-os à reflexão teórica, a partir de processos de sistematização e construção coletivos.

Compreende-se que a definição dos princípios e do projeto histórico de sociedade requer a demarcação do referencial teórico-metodológico coerente e com respaldo aos conhecimentos sistematizados em prol da classe trabalhadora. Buscando evitar as ambiguidades e “confusões” teóricas que fragilizam o projeto educativo e a, assim, interferem diretamente na construção da identidade do movimento.

O sucesso na implementação das ações de educação/formação dependem, também, de uma estrutura logística e financeira que assegurem todas as ações esperadas, sob pena de terem atividades essenciais impossibilitadas ou prejudicadas. Para tanto, uma vez sendo necessária a parceria com o poder público para concretização das ações, necessita-se de uma gestão administrativa articulada que garanta o alcance dos objetivos da proposta. E, fundamentalmente, deve-se questionar as imposições burocráticas a fim fortalecer tanto a organização metodológica como os pressupostos políticos da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar da Bahia.

Contudo, apesar da importância do acesso à formação escolar regular, os processos alternativos de formação dos/as trabalhadores/as exigem uma reformulação no modelo hegemônico da educação profissional, requerendo tanto mudanças legais e paradigmáticas. Haja vista que os processos metodológicos e principalmente os objetivos de formação integral dos/as trabalhadores/as não “cabem” em formatos aligeirados, burocraticamente determinados e a serviço das demandas capitalistas.

Acrescenta-se ainda, a questão considerada crucial na formulação de propostas de formação integral dos sujeitos, que é a necessidade de tempo livre para abstração de conhecimentos, para o lazer, para a construção teórica, para o trabalho socialmente útil e livre. Sem estas possibilidades, a classe que necessita do trabalho para sobreviver, tem suas atividades de formação acumuladas à sua prática laboral e a outras tarefas cotidianas, o que extremamente desfavorável. Assim, a formação integral está pra além de aspectos epistemológicos e metodológicos, dependendo da renovação estrutural da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, Paulo. **Modernização da Agricultura**. In: CALDART, Roseli et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do Trabalho I**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo SP: Boitempo, 2009.
(2009)

BAHIA. Lei nº 10.330 de 15 de setembro de 2006. **Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências**. 2006.

BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES Henrique (org.). **Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capitalismo no século XXI**. Bauru, SP: Canal 6, 2011.

BATISTA, Eraldo Leme. GOMES, Helica Silva Carmo. **A Educação Profissional no Brasil: algumas notas sobre os anos 1930 e 1940**. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES Henrique (org.). *Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capitalismo no século XXI*. Bauru, SP: Canal 6, 2011.

BATISTA, Eraldo Leme. *A Reestruturação Produtiva e a Nova Ideologia da Educação Profissional: adaptação e competências*. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES Henrique (org.). **Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capitalismo no século XXI**. Bauru, SP: Canal 6, 2011.

BERTOLO, Edna. MOREIRA, Luciano Accioly. JIMENEZ, Suzana (org.). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica de revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 5. 840/2006 de 13 de julho de 2006. Brasília.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Documento Base**. Proeja – Plano Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2009.

_____. Lei nº 12.513/2011 de 26 de outubro 2011. Institui as **Diretrizes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**, Brasília, 2011.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Brasília, DF. 2001.

CALDART, Roseli et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Nunes. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Ed. 3. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2004.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

_____. A formação integrada: escola e o trabalho como ligares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAL RI, Neusa Maria.VIEITEZ, Candido Giraldez. **Movimentos Sociais, trabalho associado e educação: reformas e rupturas**. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES Henrique (org.). Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capitalismo no século XXI. Bauru, SP: Canal 6, 2011.

DIEESE. **Educação Profissional da Bahia e Territórios de Identidade**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Salvador: DIEESE, 2012.

_____. **Anuário da educação profissional da Bahia**. Vol. II. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Salvador: DIEESE, 2012.

_____. **Anais das Sessões e dos Seminários**. Fórum da Educação Profissional da Bahia:2010-2011. Vol. II. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Salvador: DIEESE, 2012.

ENGELS, F. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do Trabalho I**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar da Bahia/ FETRAF BA. **Projeto Semear – Projeto Político Pedagógico**. Salvador, BA: FETRAF, 2006.

_____. PROEJA Campo com Pedagogia da Alternância: Ensino Médio Integrado com Formação Técnica em Agropecuária. **Projeto Base**. Salvador, 2010.

_____. PROEJA Campo com Pedagogia da Alternância. **Relatórios dos Ciclos**. Salvador, 2013.

_____. III Congresso Estadual da Agricultura Familiar. **Documento Base**. Salvador, 2010.

_____. IV Congresso Estadual da Agricultura Familiar. **Documento Base**. Salvador, 2013.

FETRAF/BA. SEC/BA. PROEJA Campo com Pedagogia da Alternância. **Plano de Curso**. Salvador, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalhas das idéias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, Rio de Janeiro, 2009.

_____. (org.) **Educação e Crise do Trabalho**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Estrutura e Sujeitos e os Fundamentos da relação Trabalho Educação. **I Simpósio Trabalho Educação do NETE/FAE/UFMG**. 2001.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Elizabete. A Relação “Educação e Trabalho” no Pensamento Pedagógico dos Empresários Brasileiros em Fase de Neoliberalismo. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES Henrique (org.). **Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capitalismo no século XXI**. Bauru, SP: Canal 6, 2011.

GONÇALVES, Sebastião. Classes Sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: ORSO, J. P. et al (org) **Educação e Luta de Classes**. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: expressão Popular, 2007.

KOSIK, Karl. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e Crise do Trabalho**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 27, n. 96, p. 877-910. 2006.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Proletariado e Sujeito Revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2007.

_____. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, SP: Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo, SP. Boitempo, 2005.

_____. **Processo de Trabalho e Processo de Valorização**. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A Dialética do Trabalho I*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

_____. **Trabalho Estranhado e Propriedade Privada**. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A Dialética do Trabalho I*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MÉZÁROS, István. **Educação Para Além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da Alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo, SP: Boitempo, 2006.

_____. **Para Além do Capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2002.

MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**. Ano 23, Vol. 2. 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. **Ideologia para uma re(li)gião**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ORSO, José Paulino. GONÇALVES, Sebastião. MATTOS, Valci Maria (org). **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

_____. **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**. Educação Popular e Educação de Adultos. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PISTRAK, Moisey M (org). **A Escola Comuna**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. Notas sobre a Educação Popular e a Questão Agrária na Revolução Burguesa no Brasil. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES Henrique (org.). **Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capitalismo no século XXI**. Bauru, SP: Canal 6, 2011.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

SANTOS, Ariovaldo. Mundialização, educação e emancipação humana. In: ORSO, et al (org) **Educação e Luta de Classes**. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12 n. 34. 2007.

SHULGIN, Viktor N. (org). **Rumo ao Politecnismo**. (Artigos e Conferências) São Paulo Expressão Popular, 2013.

Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Educação Profissional: Princípios e Diretrizes**. Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/principios-e-diretrizes> , acessado em 14 de julho de 2014.

_____. **Educação Profissional: Princípios e Diretrizes**. Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/legislacao-educacaoprofissional> , acessado em 14 de julho de 2014.

_____. **Gráficos**. Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/graficos> , acessado em 14 de julho de 2014.

STEDILE, João Pedro. A Luta pela Reforma Agrária e a Produção do Conhecimento. In: **O MST e a Pesquisa**. Veranópolis: Iterra, 2007.

_____. (org) **A questão agrária no Brasil o debate da esquerda: 1960-1980**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas. 1968.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, vol. 27, n. 72, p. 121-135. Campinas, SP: CEDES Unicamp, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. MACHADO, Ilma Ferreira. **Escola e movimento social: a experiência em curso brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICES**ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES**

Data da entrevista: ____/____/_____.

Entrevistador/a: _____

1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO/A	
a) Idade:	b) Sexo:
c) Município:	d) Condição de uso da terra:
e) Estado civil:	f) Nº de filhos:
e) Tempo de atuação no sindicato:	
f) Outros movimentos sociais e organizações que atua:	
2. SOBRE A CONCEPÇÃO E PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DA FETRAF	
a) O que motivou sua participação no PROEJA CAMPO?	
b) Qual o maior desafio deste Projeto? Por quê?	
c) Você teve dificuldades com a proposta? Quais?	
d) Que mudanças o PROEJA CAMPO provocou na sua vida?	
d) O que muda na sua vida e no seu trabalho com a formação de Técnico/a em Agropecuária?	
e) A proposta curricular - os eixos temáticos, os conteúdos trabalhados – foram suficientes para sua formação técnica? E para sua formação geral de nível médio?	
f) Você teve mais dificuldades com algum Eixo Temático? Qual/is e por quê?	
g) Como você avalia a experiência do PROEJA CAMPO? (Desafios; problemas; conquistas.)	
i) Qual sua perspectiva de trabalho?	

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIREÇÃO DA FETRAF

Data da entrevista: ____/____/_____.

Entrevistador/a: _____

1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO/A	
a) Idade:	b) Sexo:

- c) Escolaridade: _____ d) Função: _____
 e) Tempo de atuação na entidade: _____
 f) Município: _____ g) Participou de algum projeto de educação da FETRAF?
 () Sim () Não Qual _____

2. SOBRE A CONCEPÇÃO E PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DA FETRAF

- a) Como surgiu o Projeto Semear – PPP da entidade? (objetivos; processo de elaboração.)
 b) O que o Projeto Semear representa para a FETRAF?
 c) Por que a FETRAF resolveu desenvolver ações de educação profissional?
 d) Qual o perfil de trabalhador/ profissional a FETRAF pretende ajudar a formar?
 e) Que conhecimentos você considera mais importantes de serem trabalhados/ oportunizados nas ações de educação da FETRAF?
 f) Como você avalia a experiência do PROEJA CAMPO? (Desafios; problemas; avanços.)
 g) Como avalia a participação/engajamento da turma?
 h) Os objetivos quanto à formação profissional foram alcançados?
 i) O que é trabalho?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENAÇÃO DO PROJETO

Data da entrevista: ____/____/_____.

Entrevistador/a: _____

1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO/A

- a) Idade: _____ b) Sexo: _____
 c) Escolaridade/formação: _____ d) Tempo de trabalho na FETRAF: _____
 e) Experiência em Ed. Profissional: _____
 f) Experiência em Ed. Do Campo: _____

2. SOBRE A CONCEPÇÃO E PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DA FETRAF

- a) Como surgiu o PROEJA CAMPO? (contexto)
 b) Como e quem elaborou a proposta?
 c) Como foi elaborada a proposta dos eixos temáticos? Como se deu a escolha?

- d) Qual o perfil de trabalhador/ profissional o PROEJA CAMPO pretendia ajudar a formar?
- e) A proposta pedagógica e curricular implementadas, deram conta desta formação?
- f) Algum Eixo Temático apresentou maior complexidade e dificuldades em seu desenvolvimento? Qual/is?
- g) Como você avalia a experiência do PROEJA CAMPO? (Desafios; problemas; conquistas.)
- g) Como avalia a participação/engajamento da turma?
- h) Como se deu a integração entre o Ensino Médio e Educação Profissional? (Houve sobreposição? Integração? Rompeu-se com o dualismo?)
- i) O que é trabalho?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES/AS

Data da entrevista: ____/____/_____.

Entrevistador/a: _____

1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO/A

- a) Idade: _____ b) Sexo: _____
- c) Escolaridade/formação: _____ d) Tempo de trabalho: _____
- e) Vínculo empregatício: _____
- f) Área do conhecimento ou componente que trabalha: _____
- f) Experiência em Ed. Profissional: _____
- g) Experiência em Ed. Do Campo: _____
- h) Experiência com Movimentos Sociais do Campo: _____

2. SOBRE A CONCEPÇÃO E PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DA FETRAF

- a) O que motivou sua participação no PROEJA CAMPO?
- b) Qual o maior desafio deste Projeto? Por quê?
- c) Você teve dificuldades com a proposta? Quais?
- d) Quais as maiores dificuldades e as potencialidades da turma?
- d) Qual o perfil de trabalhador/ profissional o PROEJA CAMPO ajudou a formar?

- e) A proposta pedagógica e curricular implementadas, deram conta desta formação?
- f) Você teve mais dificuldades com algum Eixo Temático? Qual/is e por quê?
- g) Como você avalia a experiência do PROEJA CAMPO? (Desafios; problemas; conquistas.)
- h) Como se deu a integração entre o Ensino Médio e Educação Profissional? (Houve sobreposição? Integração? Rompeu-se com o dualismo?)
- i) O que é trabalho?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – FASE EXPLORATÓRIA
--

DATA:

DEFINIÇÃO DA ATIVIDADE/EVENTO (natureza, objetivos, pauta, público):
--

PARTICIPANTES (quem e quantos):

DESCRIÇÃO DO AMBIENTE (atmosfera, comportamento das pessoas etc):

REGISTRO DAS FALAS:

ENCAMINHAMENTOS DADOS (quando for o caso):
--

OBSERVAÇÕES RELEVANTES:

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – FASE EXPLORATÓRIA
--

ANEXO

Ementário dos Eixos Temáticos

<p>Eixo: Agricultura Familiar: identidades, cultura e linguagens</p> <p>Processo histórico de produção social, econômica e cultural da Agricultura Familiar. Estudo da contribuição de povos africanos e indígenas na constituição da Agricultura Familiar no Brasil. Identidades dos povos do campo (campo-cidade, etnia/raça, gênero e geração etc.). Linguagem e comunicação. As ocupações e transformações do ambiente. Diferentes concepções de Agricultura Familiar. Conceitos de Agricultura Familiar e Patronal.</p>
<p>Eixo: Organização Sindical e Agricultura Familiar</p> <p>Estado, sociedade e cultura. Relações de trabalho no campo e organização popular. História do sindicalismo urbano e rural no Brasil e na Bahia. Concepções e propostas de desenvolvimento. Movimento sindical e sua relação com a educação e os direitos sociais.</p>
<p>Eixo: Estrutura Fundiária e Posse da Terra</p> <p>História, organização e sentido da posse da terra no Brasil: de antes da invasão portuguesa à atualidade. Propriedade privada da terra x uso social da terra. Lei de terras no Brasil. Situação da legalidade das terras no Brasil. Movimentos pela Reforma Agrária no Brasil e formas de reivindicação e conquista da terra. Ética e Reforma Agrária. Órgãos públicos responsáveis e políticas agrárias.</p>
<p>Eixo: Sistemas de Produção no Campo</p> <p>Agricultura Familiar e suas relações com os sistemas de produção (vegetal e animal). Abordagem dos sistemas de produção com solo, nutrição e plantas. Papel da família e da comunidade na transformação dos ecossistemas em agroecossistemas. A sucessão vegetal e os possíveis limites, potencialidades e desafios dessa transformação ecológica. Segurança alimentar e nutricional. Planejamento da Agricultura Familiar.</p>
<p>Eixo: Processos de Trabalho no Campo</p> <p>Conceitos de trabalho, emprego e informalidade. Formas e regulamentações do trabalho no campo. Práticas dos sistemas de produção locais e reprodução social. Produção e reprodução familiar, territorialidade e influências das relações de trabalho internas e externas ao estabelecimento rural. Políticas agrárias e agrícolas que influenciam na produção familiar e realidades do campo.</p>

Eixo: Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial

Conceitos básicos de desenvolvimento e sustentabilidade. Evolução histórica do termo Desenvolvimento Sustentável. Desafios, limites e potencialidades para o desenvolvimento sustentável. Importância do uso racional dos recursos naturais. Experiências de promoção do desenvolvimento rural local. Políticas Públicas e territórios de identidade.

Eixo: Cidadania, Organização Social do Campo e Políticas Públicas

Organizações sociais, relação Estado e Sociedade Civil; cidadania, participação e ética; conceitos de Estado, Governo, Democracia e organizações sociais; legislação Federal, Estadual, Municipal e cidadania; trajetória dos Movimentos e das Organizações Sociais e suas implicações na definição de Políticas Públicas; organização associativa e cooperativa no campo; as estratégias organizativas locais; juventude e políticas públicas; políticas de saúde, educação, trabalho, esporte e lazer; Conselhos Municipais e Cartas de Direitos; Políticas para a Agricultura Familiar: Crédito, Assistência Técnica, seguro safra, geração de emprego e renda, mercados; conceitos de política, política de governo, política pública (Estado) e programas.

Eixo: Agroecologia

Enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis (apropriação de técnicas/instrumentos). Conceito de agroecologia sob abordagem epistemológica e multidisciplinar do conhecimento. Inclusão, economia e saúde. Construção do conhecimento e metodologias participativas. Abordagem sobre o solo, nutrição e plantas sob a concepção da agroecologia. Manejo de grandes e pequenas criações. Diversidade da propriedade. Segurança alimentar e nutricional. Controle de pragas e doenças. Agroecologia e os processos de mudança individual: equidade nas relações de gênero, geração (criança, juventude e idoso), individualismo e práticas coletivas, respeito e tolerância à diversidade de práticas religiosas, de opção sexual, dentre outros.

Eixo: Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária

O campo como local de formação de pessoas, de relações sociais e econômicas. Sistemas sociais e econômicos ao longo da História. Modos de produção e organização social. Legislação Agrária e Ambiental. Formas de organização sócio-econômico-solidária no Brasil: cultura da cooperação, cooperativismo, associativismo, micro-crédito. Mercados solidários. Comércio justo. Conceitos de solidariedade. Relações sociais e econômicas presentes na sociedade em geral. Desenvolvimento humano e social (pessoal e coletivo) enquanto parte da estratégia do desenvolvimento da Agricultura Familiar e de suas organizações.

Eixo: Beneficiamento e Comercialização da Produção Agropecuária

Técnicas de beneficiamento da produção agropecuária. Higiene, acondicionamento e embalagem do produto. Estratégia de marketing: fluxo de bens e serviços do produtor ao consumidor (rótulo, comunicação, propaganda, logística, venda etc.). Planejamento da comercialização. Precificação. Mercados alternativos. Comercialização e economia solidária. Políticas públicas.

Fonte: Projeto Base – PROEJA CAMPO